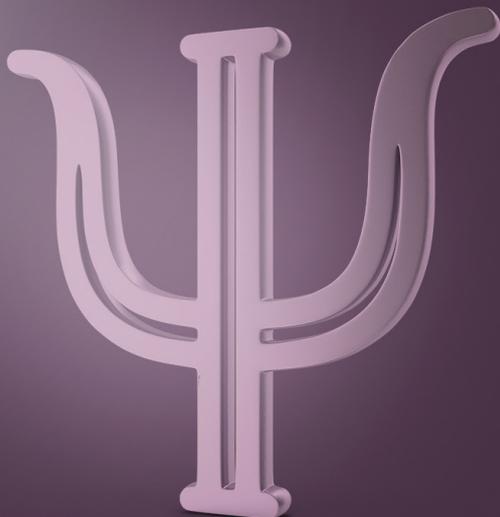


JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA
ORGANIZADOR



**PESQUISAS E
ESTUDOS EM
PSICOLOGIA**

CIÊNCIA, PROFISSÃO E ENSINO



PESQUISAS E ESTUDOS EM PSICOLOGIA

Ciência, profissão e ensino





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. Benevides CRB-1/3889

| | |
|---------------|---|
| P969 1.ed. | Pesquisas e estudos em Psicologia: ciência, profissão e ensino [livro eletrônico] / (Org.) João Roberto de Souza-Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 125p. E-Book. Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-348-8 1. Psicologia. 2. Ensino. 3. Ciência. I. Souza-Silva, João Roberto de. |
| 07-2024/28 | CDD 158.1 |

Índice para catálogo sistemático:
1. Psicologia 158.1

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-348-8.26.02.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

João Roberto de Souza Silva
Organizador

**PESQUISAS E ESTUDOS EM
PSICOLOGIA**

Ciência, profissão e ensino



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

| | |
|---------------------------|---|
| <i>Editor-Chefe</i> | Cleber Bianchessi |
| <i>Revisão</i> | Os autores |
| <i>Diagramação</i> | Lucas Augusto Markovicz |
| <i>Capa</i> | Alexandre Lemos |
| <i>Conselho Editorial</i> | Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - MACKENZIE Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patrícia de Oliveira – IF BALANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS |

APRESENTAÇÃO

A coletânea reúne capítulos que, na sua constituição e percurso, destacam diversas pesquisas, práticas discursivas e produção de sentidos e análise psicológica do cotidiano, estudo de experiências e discussões teóricas ou práticas em Psicologia que em alguns momentos interagem com outras áreas do conhecimento. Participam análises que podem contribuir, direta ou indiretamente, para o aprofundamento das questões concernentes à Psicologia e em consonância com a perspectiva que considera os saberes e fazeres “psi” como um campo interdisciplinar.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões sobre a dependência digital enquanto epidemia do século XXI. Na sequência, o segundo capítulo reflete sobre alguns desafios para a formação em Psicologia. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca o entrelace da Psicologia com a Educação e o quarto capítulo, na sequência, oferece algumas considerações a partir da psicanálise lacaniana com implicações da escola na prática de automutilação.

Em prosseguimento, o quinto capítulo ressalta a perspectiva integrada na psicologia cultural e na teoria cognitivo-comportamental sobre a violência e o preconceito. Em continuidade, o sexto capítulo disserta sobre a psicologia aplicada em aulas de matemática por meio de um recurso pedagógico inclusivo acompanhado pela planilha eletrônica excel. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a violência nas relações íntimas, o oitavo capítulo analisa algumas contribuições da logoterapia para uma análise existencial da escolha profissional por meio das metáforas como instrumentos de autoconhecimento e, por fim, o nono capítulo destaca contribuições da psicologia histórico-cultural ao processo de ensino e aprendizagem em uma prática de estágio.

Nesse contexto, os capítulos contribuem para a construção do conhecimento científico em Psicologia por meio da pesquisa, observação, descrição e análise dos processos de desenvolvimento, inteligência,

aprendizagem, personalidade e outros aspectos do comportamento humano. Diante disso, a presente coletânea oferece uma nova abordagem em relação aos diversos temas da Psicologia em suas particularidades profissionais que abrangem outras áreas do conhecimento.

Equipe editorial

SUMÁRIO

DEPENDÊNCIA DIGITAL: UMA EPIDEMIA DO SÉCULO XXI?..... 9

Tiago Geraldo de Azevedo | Carolina Souza Guilhermino | Marco Antônio Silva Alvarenga

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO PARA A
FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA19**

Angela Cristina da Silva | Raimundo Nonato Junior

**ENTRELACE DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO: A BUSCA
DE UMA ATUAÇÃO CRÍTICA DO(A) PSICÓLOGO(A) ESCOLAR /
EDUCACIONAL31**

Eliane Taveira do Nascimento | Marcia Cristina Monteiro | Mariangela da Silva Monteiro

**IMPLICAÇÕES DA ESCOLA NA PRÁTICA DE AUTOMUTILAÇÃO:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PSICANÁLISE LACANIANA..... 43**

Rodrigo da Silva Almeida | Rogério Paes Henriques

**DESVENDANDO CAMINHOS: UMA PERSPECTIVA INTEGRADA
NA PSICOLOGIA CULTURAL E NA TEORIA COGNITIVO-
COMPORTAMENTAL SOBRE A VIOLÊNCIA E O PRECONCEITO ... 55**

Sergio Fernandes Senna Pires

**A PSICOLOGIA APLICADA EM AULAS DE MATEMÁTICA ATRAVÉS
DE UM RECURSO PEDAGÓGICO INCLUSIVO, ACOMPANHADA
COM A PLANILHA ELETRÔNICA EXCEL 75**

Daniele Cristine Bettoni | Rafael Alberto Gonçalves | Silmara Aparecida Gesser Holschuh

**VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES ÍNTIMAS: EXPLORANDO
DEFINIÇÕES E ENTENDENDO A COMPLEXIDADE..... 85**

Carollina Souza Guilhermino | Tiago Geraldo de Azevedo | Marco Antônio Silva Alvarenga

| | |
|---|-----------|
| AS METÁFORAS COMO INSTRUMENTOS DE AUTOCONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA LOGOTERAPIA PARA UMA ANÁLISE EXISTENCIAL DA ESCOLHA PROFISSIONAL..... | 95 |
|---|-----------|

Bruno de Moraes Cury | Vinícius Cândido Queiroz

| | |
|---|------------|
| AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO | 109 |
|---|------------|

Angela Cristina da Silva | Amanda Pessoa | André Luís Moschetta |
Eduardo Santos Lima Chagas

| | |
|---------------------------------|------------|
| SOBRE O ORGANIZADOR..... | 123 |
|---------------------------------|------------|

| | |
|-------------------------------|------------|
| ÍNDICE REMISSIVO | 124 |
|-------------------------------|------------|

DEPENDÊNCIA DIGITAL: UMA EPIDEMIA DO SÉCULO XXI?

Tiago Geraldo de Azevedo¹
Carollina Souza Guilhermino²
Marco Antônio Silva Alvarenga³

A população utiliza amplamente dispositivos digitais (como computadores, smartphones, videogames, tablets e smart TVs) pois eles fornecem acessibilidade, conveniência, entretenimento e portabilidade, permitindo o acesso a informações, vídeos, jogos e comunicação (Villanti *et al.*, 2017). No entanto, o uso excessivo e prejudicial desses recursos pode resultar em uma grave consequência: a dependência digital (DD).

A DD é um fenômeno que consiste no uso excessivo e nocivo de dispositivos e aplicações digitais, tais como: (1) relacionamentos on-line, (2) sexo e pornografia virtual, (3) jogos offline, (4) pesquisa e navegação na web e (5) jogos, apostas e compras on-line ou daytrading (Rahayu *et al.*, 2020). Este tipo de dependência está relacionado a impactos negativos no bem-estar psicológico (Radesky, 2018; Samaha & Hawi, 2016; Peper & Harvey, 2018), saúde física (Popoola & Atiri, 2021), relações sociais (Tran *et al.*, 2017), qualidade do sono (Alimoradi *et al.*, 2019; Alrobai *et al.*, 2016a) e desempenho profissional (Hassan *et al.*, 2021).

Nas duas últimas décadas houve um aumento do reconhecimento científico da dependência digital. Alguns pesquisadores declararam que um de seus subtipos, a dependência de internet, é uma “epidemia do século XXI” (Christakis, 2010, p. 1) e uma “pandemia na nova era” (Ho *et al.*, 2014, p.1). A crescente prevalência do uso desses dispositivos em todo o mundo tem atraído a atenção de pesquisadores de diversos

¹ Mestre em Psicologia (UFSJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/7179913331846255>

² Doutoranda em Psicologia: Cognição e Comportamento (UFMG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4120020235264726>

³ Doutor em Psicologia (UFMG), Professor Permanente do PPGPSI (UFSJ). Coordenador do Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão da Cognição, Cotidiano e Desenvolvimento (CODE.Lapex).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9854687778897146>

países, transformando a DD em uma preocupação emergente de saúde pública (World Health Organization [WHO], 2019) e em um domínio emergente da ciberpsicologia (Singh & Singh, 2019).

Uma meta-análise feita por Meng *et al.* (2022) analisou 504 estudos sobre DD com 2.123.762 participantes de 64 países. Eles estimaram que 26,99% dos participantes eram dependentes de smartphones; 17,42% de mídia social; 14,22% de Internet; 8,23% de cibersexo e 6,04% de jogos *on-line*.

CAUSAS, DESENVOLVIMENTO E EFEITOS DA DEPENDÊNCIA DIGITAL

A dependência se manifesta por uma fixação na substância ou atividade; múltiplas tentativas infrutíferas de reduzir o consumo; mudanças de humor associadas a esforços de diminuição; consumo excessivo além do que se pretendia ou desejava; prejuízo do trabalho, dos relacionamentos ou da educação; ou mentira sobre o consumo (Christakis, 2010). Apesar de as dependências comportamentais serem frequentemente vistas como distintas das dependências de substâncias, muitos pesquisadores consideram que ambos possuem várias similaridades (Antons; Brand; Potenza, 2020; Brand; Young; Laier, 2014; Griffiths, 2017). Por exemplo, estudos recentes de neuroimagem revelaram que dependências comportamentais ativam muitas das mesmas áreas cerebrais que as dependências de substâncias (Fauth-Bühler; Mann; Potenza, 2017; Kuss e Griffiths, 2012). Assim como nos transtornos por uso de substâncias, alterações nas redes cerebrais relacionadas ao processamento de recompensas, funcionamento executivo, atribuição de importância e formação de hábitos, bem como em vias neuroquímicas que podem incluir dopamina, serotonina, opióides e outros neurotransmissores, podem representar fatores neurobiológicos envolvidos no desenvolvimento e manutenção de comportamentos viciantes (Antons; Brand; Potenza, 2020).

A *American Society for Addiction Medicine* (ASAM, 2011) e a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2013) definem a DD como uma condição crônica que afeta os circuitos cerebrais relacionados à recompensa, motivação, memória e outros. Disfunções nesses circuitos cerebrais resultam em alterações no funcionamento biológico (ritmo circadiano, frequência cardiorrespiratória), psicológico (mudanças no humor) e social (isolamento). Essas mudanças são desdobramentos de uma busca excessiva por recompensa e/ou alívio (ASAM, 2011).

Embora muitos fatores diferentes possam ter um papel na causa da dependência, seu desenvolvimento normalmente acontece a partir de padrões de comportamento que são repetidos ao longo do tempo (Kovac, 2013), que se tornam habituais e podem ocorrer com pouca autoconsciência e decisão deliberada (Sandor, 2009). As reações químicas no cérebro podem mudar conforme o corpo se expõe repetidamente a um evento. Com o tempo, comportamentos repetidos se tornam associados com pistas e estímulos relacionados (Antons; Brand; Potenza, 2020), o que pode levar a uma sensibilização que cria uma vontade maior por estes comportamentos em função da gratificação momentânea gerada por eles (Kuss & Griffiths, 2012). A mídia, o marketing e a cultura popular também tornam mais naturalizados os comportamentos, além de fornecerem lembretes e pistas para os dependentes (Martin *et al.*, 2013). O desenvolvimento de softwares pode gerar novas formas de dependência comportamental, como por exemplo, o uso abusivo de redes sociais e jogos digitais modernos (Scott; Valley; Simecka, 2017).

Uma revisão de 28 estudos concluiu que a dependência digital exerce efeitos nocivos sobre aspectos funcionais e estruturais no cérebro de crianças e adolescentes, afetando principalmente o lobo pré-frontal, que está envolvido no controle cognitivo e emocional (Ding *et al.*, 2023). Numa extensa revisão dos estudos de neuroimagem sobre a dependência da Internet e de jogos (Kuss & Griffiths, 2012), foram identificados 18 estudos empíricos revistos por pares.

Esses estudos fornecem evidências fortes das semelhanças entre dependências de substâncias e dependências digitais, em três níveis: molecular, neural e comportamental.

Nível molecular

A dependência da Internet está ligada a uma baixa atividade dopaminérgica no cérebro, que leva a uma busca por alívio através da Internet. Isso pode causar tolerância, abstinência e comorbidade com transtornos afetivos.

Nível neural

A dependência da Internet pode alterar a estrutura do cérebro, especialmente nas áreas envolvidas na tomada de decisão, emoção, aprendizagem e memória, como o córtex orbitofrontal e o giro cingulado. Isso pode levar a uma perda de controle, uma saliência aumentada da Internet e uma dessensibilização a reforços naturais.

Nível comportamental

A dependência da Internet pode prejudicar o funcionamento cognitivo, executivo, atencional e impulsivo dos indivíduos. Os indivíduos dependentes pensam constantemente na Internet e perdem o controle sobre seus comportamentos, pois o cérebro associa o uso da Internet ao alívio de estados negativos e à obtenção de efeitos agradáveis.

DESAFIOS ATUAIS E CAMINHOS PARA O FUTURO

A dependência digital é um problema em ascensão, com vários efeitos negativos, pessoais, sociais e econômicos (Berthon; Pitt; Campbell, 2019). Apesar do seu impacto, tem sido pouco considerada nas políticas públicas no Brasil. Isto difere muito de outros domínios (por exemplo, drogas, jogos de azar) e de outros países, como a China (Cao; Su, 2007) e a Coreia do Sul (Park; Kim; Cho, 2008).

Várias substâncias e comportamentos que causam dependência, como o álcool, o tabaco e as apostas, são limitadas por lei e/ou norma social. Além de não haver limitação significativa, as influências culturais facilitam e até impõe o uso de dispositivos digitais, por isso sua abstinência é inviável (Christakis, 2010).

Na perspectiva da engenharia de software, Ali *et al.* (2015) indicam que os desenvolvedores de softwares se aproveitam do medo de perder dos usuários. Eles sugerem que deveria haver rótulos que informassem os usuários sobre os riscos do uso, assim como em produtos que fazem mal à saúde, e que os usuários precisam de algum controle externo para evitar a dependência. Alrobai *et al.* (2014) propõe que a

DD seja considerada um aspecto importante na engenharia de software. Eles defendem que o software deve ser desenvolvido de forma ética e adequada, evitando causar dependência e atendendo às necessidades dos usuários que são vulneráveis à dependência.

O marketing tem um papel mais ativo na criação de experiências digitais viciantes, usando dados e tecnologia para projetar ofertas mais atraentes. Os dispositivos e experiências digitais, como *wearables*, jogos e mídias sociais, são intencionalmente projetados para uso compulsivo, usando princípios de psicologia comportamental e neurociência. As empresas de tecnologia, como Apple e Google, oferecem aplicativos que mostram e limitam o tempo de uso dos dispositivos. No entanto, essas medidas podem ser ineficazes ou até contraproducentes, pois podem estimular o usuário a usar mais (Berthon; Pitt; Campbell, 2019).

Christakis (2010), ao comentar sobre a dependência de Internet há mais de uma década, afirmou que a maior dificuldade que este campo de pesquisa enfrenta é a complacência geral:

Em minha opinião, a maior preocupação que esse campo de pesquisa enfrenta é a complacência geral com a dependência da Internet. Em alguns casos, essa complacência nasce da ignorância. (...) Em outros casos, a complacência nasce do ceticismo. Da mesma forma que os defensores do tabaco recuaram em relação às primeiras pesquisas que ligavam o fumo ao câncer, esses céticos são rápidos em apontar as limitações das pesquisas existentes como forma de lançar dúvidas sobre todo o campo. Não há dúvida de que o campo de pesquisa sobre a dependência da Internet está em sua infância e que a qualidade geral dos dados existentes é de razoável a moderada, na melhor das hipóteses, mas isso não deve mas isso não deve nos distrair ou nos impedir de levar a sério o que é um problema emergente com seriedade (Christakis, 2010, p. 2).

Para ele, é preciso e urgente: (1) melhorar o conhecimento científico sobre quais os tipos de uso representam o maior risco de dependência; (2) desenvolver, testar e implementar estratégias eficazes de prevenção primária (por exemplo, limites de tempo de tela); (3) uma abordagem de prevenção direcionada, identificando indivíduos com maior risco de dependência, por exemplo, aqueles com morbidades psicossociais preexistentes. Apesar dos avanços científicos no campo da dependência digital desde aquela época, muitos problemas ainda permanecem, como a necessidade de maior consciência pública sobre o fenômeno (Aziz *et al.*, 2021).

A avaliação e tratamento da DD depende de sua definição e diagnóstico. Diferentes tipos de DD têm sintomas semelhantes, mas podem ter causas e manifestações diferentes, dependendo do tipo de dispositivo e da plataforma digital usados. É importante entender tanto a categoria mais ampla (DD) quanto suas subcategorias (dependência de internet, de jogos, de smartphones, de redes sociais etc.). Atualmente, apenas um tipo específico de Dependência Digital, o Transtorno de Jogos de Internet, é reconhecido como uma condição clínica pelos sistemas de classificação atuais, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (American Psychiatric Association [APA], 2014), e o Sistema de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-11 (WHO, 2019). Os métodos clínicos para identificar a DD ainda estão em desenvolvimento (Basel *et al.*, 2020). Entretanto, uma escala psicométrica para medir dependência digital de forma ampla foi adaptada para o Brasil (de Azevedo, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dependência digital é um fenômeno complexo e com muitas nuances. Não é sinônimo de uso intenso de dispositivos digitais. Pessoas que trabalham com estes dispositivos podem usá-los por muito tempo sem dependência, assim como um *sommelier* de vinhos pode beber mais do que a média sem ser alcólatra. Por outro lado, a exposição aos

estímulos pode facilitar o desenvolvimento da dependência e a multiplicidade de usos pode escondê-la, assim como um alcoólatra pode usar o fato de ser *sommelier* para justificar o excesso de ingestão de bebidas.

Assim como os benefícios dos dispositivos digitais, os malefícios da dependência são incontestáveis. Ao contrário de várias outras dependências, como aquelas relacionadas à substâncias, é difícil se afastar do estímulo. No mundo atual, os dispositivos digitais são quase onipresentes em nossas vidas e, em grande parte, são necessários. Podemos estar cientes dos riscos e, ao mesmo tempo, não conseguir evitá-los. Por fatores mercadológicos e financeiros, as empresas são incentivadas a (e, talvez, dependentes de) fornecer produtos e serviços que geram o máximo de dependência possível, mesmo que estejam cientes dos malefícios para os usuários. Deste modo, é fundamental que o tema seja pensado a nível social e de políticas públicas, não só a nível de medidas individuais (Berthon; Pitt; Campbell, 2019).

Nos últimos anos, a noção de dependência digital tornou-se popular. Os apelos por soluções para combatê-la estão aumentando. Há necessidade de abordagens de prevenção e intervenção que incentivem os indivíduos a ter mais controle sobre a sua utilização digital. Iniciativas educacionais, por exemplo, podem ser utilizadas como abordagem preventiva e interventiva (Cemiloglu *et al.*, 2022). Mais pesquisas são necessárias para melhorar nossa compreensão deste fenômeno e orientar a prática. Contudo, apesar de ser um tema emergente, a dependência digital já é um fenômeno presente. Portanto, faz-se necessário agirmos agora.

REFERÊNCIAS

ALI, R. et al. The emerging requirement for digital addiction labels. Em: **Requirements Engineering: Foundation for Software Quality**. Cham: Springer International Publishing, 2015. p. 198–213.

ALIMORADI, Z. *et al.* Internet addiction and sleep problems: A systematic review and meta-analysis. **Sleep medicine reviews**, v. 47, p. 51–61, 2019.

ALROBAI, A.; PHALP, K.; ALI, R. Digital Addiction: A Requirements Engineering Perspective. Em: **Requirements Engineering: Foundation for Software Quality**. Cham: Springer International Publishing, 2014. p. 112–118.

ALROBAI, A. et al. Exploring the risk factors of interactive E-health interventions for Digital Addiction. **International journal of sociotechnology and knowledge development**, v. 8, n. 2, p. 1–15, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5 (5th ed.)**. American Psychiatric Publishing, 2023.

AMERICAN SOCIETY OF ADDICTION MEDICINE (ASAM). **Definition of Addiction**. Disponível em: <http://www.asam.org/for-the-public/definition-of-addiction>. Acesso em: 12 out. 2023.

ANTONS, S.; BRAND, M.; POTENZA, M. N. Neurobiology of cue-reactivity, craving, and inhibitory control in non-substance addictive behaviors. **Journal of the neurological sciences**, v. 415, n. 116952, p. 116952, 2020.

AZIZ, N. *et al.* Digital addiction: Systematic review of computer game addiction impact on adolescent physical health. **Electronics**, v. 10, n. 9, p. 996, 2021.

BASEL, A., Mohamed et al. Defining digital addiction: Key features from the literature. **Psihologija**, v. 53, n. 3, p. 237–253, 2020.

BERTHON, P.; PITT, L.; CAMPBELL, C. Addictive DE-vices: A public policy analysis of sources and solutions to digital addiction. **Journal of public policy & marketing**, v. 38, n. 4, p. 451–468, 2019.

BRAND, M.; YOUNG, K. S.; LAIER, C. Prefrontal control and internet addiction: A theoretical model and review of neuropsychological and neuroimaging findings. **Frontiers in human neuroscience**, v. 8, 2014.

CAO, F.; SU, L. Internet addiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. **Child: care, health and development**, v. 33, n. 3, p. 275–281, 2007.

CEMILOGLU, D. *et al.* Combatting digital addiction: Current approaches and future directions. **Technology in society**, v. 68, n. 101832, p. 101832, 2022.

CHRISTAKIS, D. A. Internet addiction: a 21st century epidemic? **BMC medicine**, v. 8, n. 1, 2010.

DE AZEVEDO, T. G. **Adaptação transcultural da digital addiction scale (DAS) para o contexto brasileiro**. 2023. 44p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São João del-Rei. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São João del-Rei, 2023.

DING, K. et al. The effects of digital addiction on brain function and structure of children and adolescents: A scoping review. **Healthcare (Basel, Switzerland)**, v. 12, n. 1, p. 15, 2023.

FAUTH-BÜHLER, M.; MANN, K.; POTENZA, M. N. Pathological gambling: a review of the neurobiological evidence relevant for its classification as an addictive disorder. **Addiction biology**, v. 22, n. 4, p. 885–897, 2017.

GRIFFITHS, M. D. Behavioural addiction and substance addiction should be defined by their similarities not their dissimilarities. **Addiction (Abingdon, England)**, v. 112, n. 10, p. 1718–1720, 2017.

HASSAN, L. F. A., DEMONG, N. A. R., SALLEH, M. Z. M., OMAR, E. N., & ALWI, A. (2021). Digital Addiction and the Academic Performance Among Universities' Students. **Advances in Business Research International Journal**, 7(1), 189-195.

HO, R. C. *et al.* The association between internet addiction and psychiatric co-morbidity: a meta-analysis. **BMC psychiatry**, v. 14, n. 1, 2014.

KOVAC, V. B. The more the 'Merrier': A multi-sourced model of addiction. **Addiction research & theory**, v. 21, n. 1, p. 19–32, 2013.

KUSS, D. J.; GRIFFITHS, M. D. Internet and gaming addiction: A systematic literature review of neuroimaging studies. **Brain sciences**, v. 2, n. 3, p. 347–374, 2012.

MARTIN, I. M. *et al.* On the road to addiction: The facilitative and preventive roles of marketing cues. **Journal of business research**, v. 66, n. 8, p. 1219–1226, 2013.

MENG, S.-Q. *et al.* Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. **Clinical psychology review**, v. 92, n. 102128, p. 102128, 2022.

PARK, S. K.; KIM, J. Y.; CHO, C. B. Prevalence of Internet addiction and correlations with family factors among South Korean adolescents. **Adolescence**, v. 43, n. 172, p. 895–909, Inverno 2008.

PEPER, E.; HARVEY, R. Digital addiction: Increased loneliness, anxiety, and depression. **NeuroRegulation**, v. 5, n. 1, p. 3–8, 2018.

POPOOLA, O. A., & ATIRI, S. O. (2021). Smartphone addiction and employee productivity: The role of self-control. **Journal of Professional Counselling and Psychotherapy Research**, 3(2).

RADESKY, J. Digital media and symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder in adolescents. **JAMA: the journal of the American Medical Association**, v. 320, n. 3, p. 237, 2018.

RAHAYU, F. S. *et al.* Research trend on the use of IT in digital addiction: An investigation using a systematic literature review. **Future internet**, v. 12, n. 10, p. 174, 2020.

SAMAH, M.; HAWI, N. S. Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. **Computers in human behavior**, v. 57, p. 321–325, 2016.

SANDOR, R. S. **Thinking Simply About Addiction: A Handbook for Recovery**. New York: Penguin, 2009.

SCOTT, D. A.; VALLEY, B.; SIMECKA, B. A. Mental health concerns in the digital age. **International journal of mental health and addiction**, v. 15, n. 3, p. 604–613, 2017.

SINGH, A.K., & SINGH, P.K. (2019). Recent Trends, Current Research in Cyberpsychology: a literature review. **Library Philosophy and Practice**, 2019, 1-19.

TRAN, B. X. et al. A study on the influence of internet addiction and online interpersonal influences on health-related quality of life in young Vietnamese. **BMC public health**, v. 17, n. 1, 2017.

VILLANTI, A. C. *et al.* Social media use and access to digital technology in US young adults in 2016. **Journal of medical internet research**, v. 19, n. 6, p. e196, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Public health implications of excessive use of the Internet and other communication and gaming platforms**. World Health Organization, 2019 Disponível em: <https://www.who.int/news/item/13-09-2018-public-health-implications-of-excessive-use-of-the-internet-and-other-communication-and-gaming-platforms>. Acesso em: 12 fev. 2024.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Angela Cristina da Silva⁴
Raimundo Nonato Junior⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva de uma experiência do Estágio Profissional Curricular em Instituições e Organizações II, atividade obrigatória e um dos requisitos para a graduação em Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. A partir da metodologia relato de experiência, apresentaremos a experiência realizada na área de Psicologia Escolar no ano letivo de 2021. Trata-se de um estágio que insere o estudante no campo da Psicologia Educacional. Sua execução prática foi realizada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de um município de pequeno porte no interior do Paraná.

Em decorrência da pandemia da COVID-19, o estágio precisou, excepcionalmente, seguir os protocolos de biossegurança instruídos pela universidade. Para tanto, os acadêmicos-estagiários passaram por uma formação, em que participaram de reunião com representante da universidade e a coordenação de estágio em Psicologia e se familiarizar com os procedimentos de biossegurança a serem seguidos nos estágios institucionais e na clínica, protocolos de distanciamento, higiene, materiais EPI que estarão disponíveis e protocolos de comunicação de sintomas no decorrer das atividades desenvolvidas nos estágios.

Acreditamos que o estágio profissionalizante é fundamental para a formação de psicólogos, sendo capaz de apresentar seus pontos fortes, bem como as situações a melhorar, constituindo se como um laboratório de

⁴ Doutora em Psicanálise (UERJ). Professora substituta (UNICENTRO).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4680403742128328>

⁵ Doutorado em Geografia (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França). Docente (UFRN).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2778825855162912>

vivências e etapa crucial da formação do psicólogo. O estágio se desenvolveu de forma individual e as intervenções se deram em duas escolas tendo como um de seus motes o engajamento no que se pressupõe na Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018, que estabelece as recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. De acordo com este documento, em seu 24º artigo, os estágios devem

[...] contemplar a pluralidade da Psicologia, em grau crescente de complexidade, garantindo a interlocução entre diferentes componentes curriculares, considerando as demandas regionais e territoriais e a promoção dos direitos humanos (CNJ, 2018, p. 14).

Além destes compromissos, as recomendações asseveram que os estágios obrigatórios em Psicologia devem incentivar a interdisciplinaridade, a “[...] interprofissionalidade, a multidisciplinaridade e a promoção das políticas públicas” (*idem*), estimula ainda que isto ocorra de forma crítica, garantindo a produção de saberes e práticas que compõem a formação do profissional, exigindo-se supervisão com professor registrado junto ao Conselho Regional de Psicologia e com experiência na área. Em outro artigo, o 25º, a resolução define que os estágios assegurarão “[...] inserção e participação do estudante no campo do trabalho e seu contato com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos e atitudes se concretizem em ações profissionais” (*ibid*).

O objetivo deste trabalho é apresentar de que modo as intervenções realizadas buscaram cumprir as premissas contidas nesse documento e como tais premissas puderem ser vivenciadas em nosso estágio. Quando se reflete sobre a dimensão teoria-prática, é preciso adentrar nas principais bases que auxiliaram na execução do estágio. Assim, primeiramente, apresentaremos os estudos teóricos que nos serviram como base para articulação teoria e prática. Na sequência, apresentaremos as atividades que foram realizadas e nossas considerações a respeito delas. Finalmente, concluímos este relato delineando quais foram os efeitos desta atividade sobre nossa formação.

OS INDICATIVOS TEÓRICOS

Tendo objetivo apenas de contextualizar as principais fontes de referência da produção educacional para nosso estudo, esta seção de indicativos teóricos aponta ideias centrais para as concepções que guiaram nossas práticas na educação de jovens e adultos. A fundamentação teórica fundamental para estudos desta natureza é Paulo Freire, que indica a EJA a partir de um viés contextualizado. Obras como *Pedagogia do Oprimido* (1990) e *Educação para a liberdade* (1999) foram utilizadas como base. Tomamos também uma obra de Milton Santos, *Espaço do Cidadão* (2007), fundamental para discutir as relações entre realidade social e território. Finalmente, foram fundamentais para nosso trabalho as noções de educação não-formal e informal de Libâneo para os processos de aprendizagem.

A educação informal, segundo Libâneo (1999, p. 90-91), perpassa o contexto da “vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua”. Para o autor, esta modalidade da educação manifesta-se nos sujeitos a partir de “conhecimentos, experiências, modos de pensar; na determinação de oportunidades e trabalho [...]; na adoção de ideias políticas”. Nesta perspectiva, a educação informal se manifesta sobretudo a partir das “leituras da realidade” realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo, uma vez que a educação é entendida como processo de aprendizagem do indivíduo no ambiente, nas experiências coletivas e nas suas concepções políticas.

Isto significa que a educação deve ser abordada enquanto forma de ensino-aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos, à medida que realizam leituras, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos. Isso é feito de forma isolada ou em contato com grupos ou organizações. Não significa que esse processo também não esteja nos espaços escolares, ela está é claro, fortemente vinculada à escola, mas é essencial que haja abertura dos espaços educacionais formais para perceber os entrelaçamentos entre a vida das pessoas e os conteúdos abordados, ponto essencial a ser defendido, sobretudo em situações educacionais como a Educação de Jovens e Adultos (FREIRE, 1995).

Neste sentido, destacamos, conforme aponta Santos (2007) que o espaço escolar é também o território de constituição e legitimação da cidadania. Desta forma, na EJA as experiências vividas se tornam elementos fundamentais do ensino-aprendizagem, tais como: contatos com em sociedade, reconhecimento e pertença dos indivíduos ao espaço onde habitam, hábitos de um grupo; bem como sonhos, questionamentos, utopias e sobre o presente e pensadas para o futuro (FREIRE, 1995). Assim, o saber inclui, portanto, a dimensão intelectual, a dimensão afetiva e a dimensão prática. O ato educacional na EJA deve ser, portanto, uma prática em busca da liberdade de cada um dos educandos.

Foi nesta perspectiva que encaramos as práticas educacionais com as quais nos comprometemos quando assumimos os campos de estágio em que realizamos nossas atividades. Primeiramente, em um EJA municipal e posteriormente em um vinculado ao Núcleo Regional de Ensino do Estado do Paraná. Neles há uma tentativa constante, embora repleta de desafios, de criar espaços de existência social e aprendizagem cognitiva para os discentes da educação de jovens e adultos.

CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS DE ESTÁGIO

A EJA de competência estadual é a referência local na educação de jovens e adultos. Funcionando no centro da cidade, nos três turnos e tem uma alta circulação de pessoas, dentre alunos, professores, funcionários e população em geral. É uma escola dinâmica cujas demandas sociais, educacionais e humanas são muito marcadas. A gestão da escola é formada por dois diretores e uma coordenação pedagógica em cada turno, além do apoio administrativo na secretaria durante os três turnos. A estrutura interna da escola não é grande, mas possui boas áreas internas e externas para o funcionamento das atividades. Uma das principais frentes de trabalho da gestão na atualidade é o combate à evasão escolar, o que embasou um dos projetos que iremos detalhar nos resultados mais adiante. Também se destacam ações de inclusão sócio-educacional.

Quanto à EJA de competência municipal, ele funciona no período noturno nas dependências de uma escola municipal. A EJA funciona em duas salas: Primeiro Ciclo, equivalente aos estudos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental; e o Segundo Ciclo, equivalente aos estudos de quarto e quinto ano das séries iniciais. A primeira destas salas tem a maestria de uma professora que também é coordenadora. As duas professoras, extremamente dedicadas à execução das atividades escolares e extraescolares, envolvem os alunos nas aulas. Os alunos regularmente matriculados oscilam de 25 a 30, mas há imprecisão sobre o real número em decorrência da pandemia. A maior parte dos alunos (em torno de 15) estava estudando presencialmente quando estávamos lá, enquanto três estudantes continuavam no formato remoto e recebiam tarefas levadas em casa pelas professoras, um dos elementos que nos ajuda a perceber a relação de proximidade e familiaridade que acontecia entre alunos e professoras nesta instituição.

METODOLOGIAS E ATIVIDADES REALIZADAS

No que concerne à perspectiva metodológica do estágio, tomou-se por prioridade de ação: compreender a realidade a partir das concepções dos sujeitos, compor a metodologia de atividades a serem desenvolvidas com base nas demandas da realidade observada no campo de estágio e convergir a diversidade de procedimentos para pensar as relações socioeducacionais. Desta forma, a abordagem metodológica em estágio é mais um pressuposto de ação do que uma sequência de passos estanque, uma vez que atua numa perspectiva da multirreferencialidade orientada para um mundo que se constitui a partir das experiências cotidianas que se alteram constantemente. Assim, sua operacionalização ocorre a partir do uso de procedimentos qualitativos como observação, entrevistas, oficinas, formações e análises documentais. Ao tomar o estágio também enquanto pesquisa baseada na realidade profissional, compreende-se que se prima pela significação, contextualização e análise crítica dos dados e não pela mera exposição das informações em si (MARCONI e LAKATOS, 2007).

Nossa primeira atividade prática de estágio no início do ano letivo se deu no EJA municipal. A primeira delas consistiu na interação e formação de vínculo com a turma e docentes. Para promover esta atividade inicial, o primeiro objetivo foi partilhar a maior quantidade possível de tempo com a turma para que a convivência permitisse uma melhor compreensão da realidade sociocultural dos alunos. Assim, durante um mês, duas vezes por semana, acompanhamos as aulas junto aos estudantes da EJA, interagindo para conhecer suas histórias de vida e formas de perceber o espaço escolar.

Esse trabalho se deu pelo método observação participante e embora se desse no contexto escolar dos alunos, seu alcance nos levou a conhecer suas histórias de vida. Conversas dialógicas com as professoras nos intervalos e horários que antecedem às aulas foram muito frutíferas para traçar esse cenário, em relação aos quais temos relatos detalhados que fogem ao nosso objetivo neste trabalho. Contudo, o que tais relatos apontam é que as atividades propostas que visam desenvolver as habilidades intelectuais e cognitivas não se destacam tanto na prática desta instituição educacional quanto aquelas que visam pensar uma formação para a cidadania. Analisa-se que a educação desenvolvida nessa escola tem ênfase na Educação Social, voltada para formação da cidadania dos alunos, para exercício de seus direitos e possibilitar a eles uma leitura mais ampla do mundo. A alfabetização surge dentro deste contexto, somada ao jogo de experiências pessoais e coletivas partilhadas naquele espaço. Além da divulgação de serviços, direitos, benefícios e de um trabalho das professoras de se fazer elo entre os estudantes e o conhecimento sobre tais dispositivos.

Para além da participação em sala, uma de nossas práticas pretendeu realizar um levantamento da história de vida dos alunos e sua vinculação com a vida escolar, isso porque descobrimos que muitos deles estavam há anos estudando ali. Por meio de conversas individuais realizadas com alunos nos horários anteriores ao início da aula ou no intervalo das atividades, nos guiamos pelas perguntas: “que trajetórias trouxeram você até a EJA?”, e “o que significa a escola para você?”. Em síntese, os alunos são oriundos do meio rural e não estudaram no período regular por falta de oferta de escola

em suas localidades e/ou pela necessidade de trabalhar desde a infância para ajudar no sustento familiar. A grande maioria tem mais de 60 anos e tem na escola uma expectativa de inserção na sociedade. Todos os alunos que conversaram conosco, individual ou coletivamente, demonstraram muita abertura para a interação mesmo que de início alguns se sentissem envergonhados.

Dois participantes presentes em uma atividade de interação coletiva preferiram não falar, mas acompanharam atentamente os relatos dos demais. A realidade contextual da EJA municipal, portanto, se difere um pouco um pouco da percebida na EJA estadual. Trata-se de estudantes oriundos de uma realidade socioeconômica muito mais precária, por isso a educação formal se revelou distante de seu cotidiano no período de ensino regular. Analisamos, todavia, o forte potencial destes estudantes para investimento emocional e cognitivo na escola, pois o acesso a este espaço é visto com muito respeito e fascinação, isto é, eles se orgulham de estar ali, mesmo que o objetivo formal - a alfabetização - não tenha sido atingida com muitos deles. Concluímos a partir de nossa intervenção que a escola para estes alunos está alguns passos além do cunho educacional, ela é o organismo estatal que representa a presença das políticas públicas em suas vidas, estando também associada a noção de esperança e dignidade, encontrando assim fértil espaço de diálogo com o que pressupõe Freire (1990), para quem o espaço escolar deve ser um exercício para a libertação política e cognitiva, ou seja, um espaço de dialogicidade. Trabalho exercido com fervor e dedicação pelas duas professoras.

Quando nos deparamos com a realidade da EJA municipal, uma pergunta nos ocorreu: qual a diferença entre as duas instituições? Isso porque a maioria dos alunos da EJA municipal não tinha intenção de migrar para a estadual quando completasse os anos correspondentes às fases iniciais do Ensino Fundamental. Essa pergunta se colocou para nós como um imperativo. Por isso, enquanto uma dupla de estagiários seguia na instituição municipal, decidimos iniciar uma nova atividade de estágio, agora na EJA estadual.

No decorrer do estágio nesta escola desempenhamos uma vasta gama de atividades, que aconteceram durante o segundo semestre do ano

letivo de 2021 (ano fiscal 2022) e foram iniciadas a partir de contatos com a gestão e realização prévia de estudos dos documentos da instituição. Durante o tempo em que estivemos lá procuramos fazer do estágio um constante trabalho de planejamento conjunto de ações, que foi justamente a primeira atividade desempenhada em campo, elaborando-se em parceria com a direção e coordenações pedagógicas um plano de ação estratégico para organizar a execução das atividades. Algumas destas ações foram executadas durante o estágio e as outras ficaram como demandas que a escola mantém e que poderão, porventura, ser colocadas em práticas por estagiários subsequentes. Eis o plano:

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| PÚBLICO-ALVO | EJA ESTADUAL | |
| PERÍODO DE EXECUÇÃO | 03 meses (fevereiro, março e abril 2022) | |
| OBJETIVO GERAL | Contribuir com ações que visem à qualidade de vida no cotidiano escolar da EJA, por meio de atividades práticas do estágio em Psicologia em Instituições e Organizações II. | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar levantamento do contexto escolar para o planejamento de ações a serem executadas; - Acompanhar de forma participativa e contributiva com o andamento do projeto “Superando a evasão escolar”, proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEED); - Promover “rodas de diálogos” com turmas mapeadas junto ao grupo escolar para abordar temáticas sobre qualidade de vida na escola; - Realizar oficinas com docentes e/ou gestores da EJA, abordando os desafios emocionais e relacionais na escola em tempos de pandemia de COVID-19. | |
| ANÁLISE DO CENÁRIO | AMBIENTE INTERNO | AMBIENTE EXTERNO |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento da rotina da EJA; - Entrevista com gestores; - Escuta dos diferentes atores. | <ul style="list-style-type: none"> - Consulta ao projeto da SEED (Estudos documentais e bibliográficos) |
| AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS | Por meio de devolutivas dos participantes nas atividades propostas, bem como síntese colaborativa junto à gestão no final do período. | |
| ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE | Análise de conteúdo dos dados qualitativos. | |

Diante dessa proposta, no final de janeiro de 2022 (calendário acadêmico de 2021), procuramos nos inserir junto ao projeto de acolhimento que a própria escola estava desenvolvendo, com vistas ao combate à evasão

escolar. A partir deste plano, iniciaram-se práticas interventivas mais contextuais, visando compreender a realidade da escola. Uma das primeiras atividades interventivas foi o acompanhamento das aulas. Nesta atividade, o objetivo não residiu em fazer avaliações pedagógicas, mas em observar a multiculturalidade da sala de aula e os desafios intelectuais, emocionais e metodológicos dos professores para responder a esta realidade multicultural. Ao todo, foram seis participações em diferentes aulas e com diferentes professores, participando e também respondendo às questões dos alunos no decorrer do processo, quando se depararam com a minha presença ali. Em um destes acompanhamentos de aulas, tive a oportunidade de acompanhar uma atividade organizada por uma das turmas para o Dia Internacional da Mulher, na qual um cantor mirim foi convidado a se apresentar na escola. A participação desse menino deu ensejo a uma discussão sobre as competências que costumam ser relacionadas à idade das pessoas, levando os alunos a elaborações importantes sobre as próprias vidas, momentos do desenvolvimento, habilidades e o que eles fazem em relação a isso.

À medida em que nos familiarizamos com as pessoas e com a instituição, demos início às oficinas com alunos sobre o tema da evasão escolar. Também nesta ação, percebe-se que a noção de acolhimento vem sendo usada pela escola para atrair o alunado a pensar sobre sua relação com o espaço educacional e refletir sobre os desafios de permanecer na rotina escolar. Dentre as ações deste projeto, uma delas previa a escuta de alunos no ambiente escolar sobre as razões da evasão. Nesta perspectiva, dedicamo-nos em realizar oficinas com esta temática junto aos discentes, e elas apontaram que os principais motivos para a permanência são o sonho da “conclusão dos estudos”, de uma vida profissional melhor, e também alguns motivos afetivos ligados ao trabalho e os sonhos atribuídos à educação formal, apesar de todo a realidade sociocultural difícil que permeia este tema na vida dos alunos da EJA. Dentre as razões para não ficar, as principais mencionadas são o sobre atarefamento dos alunos e o conseqüente o medo de “não dar conta”; também foram citadas questões relacionadas ao desempenho escolar (não atingir a média) e a precariedade social dos discentes. Outro ponto que se destacou foi apontarem que cada vez que

alguém abandona os estudos na EJA, já existe um plano para retornar em outro momento no futuro. Esta oscilação se insere na dinâmica complexa da vida que vivem os sujeitos em que as escolhas muitas vezes são feitas com base em contingências precárias de trabalho, moradia, situação familiar, etc.

Outra atividade que trouxe muita gratificação foi receber o convite pela direção para participarmos do planejamento mensal de atividades dos professores, atuando com palestra para formação de educadores da instituição. Ministrei palestra sobre “Saúde mental no trabalho docente”, transformada em oficina a partir das múltiplas intervenções dos professores que participaram. Tratou-se de um diálogo horizontal sobre os desafios à saúde mental na docência após as medidas remotas de trabalho causadas pela COVID 19. Em decorrência da palestra e seus efeitos, fomos convidados, pela SEED, para ministrar palestra similar, agora a para formação estadual dos professores de EJA, onde estavam presentes representantes de todos os Municípios do Paraná.

Nesta ocasião, devido ao número de participantes, ao invés de uma oficina, abordamos tema em uma palestra para mais de duzentos presentes em cada turno e seus efeitos foram sentidos durante o evento, pois a saúde mental se mostra cada vez mais um tema prioritário para os professores. Eles demonstraram se sentir muito representados no tema e, certamente fugindo aos objetivos da secretaria, aproveitam o ensejo para tecer críticas ao modelo educacional perpetrado pelo Estado, responsável por uma gestão de educação com uma política produtivista que é, segundo os professores, uma das razões centrais do adoecimento deles. Passados alguns dias do evento, recebemos o retorno da SEED com um gráfico que indicava que a palestra tinha alcançado o maior índice de aceitação do evento entre os participantes. Na pergunta: “A palestra de abertura do evento contribuiu para a ampliação de sua prática pedagógica?”, 85,5% dos presentes disseram que “sim, contribuiu”, 12,4% responderam “contribuiu parcialmente” e para cerca de 2% a parcela não foi significativa. Poderíamos questionar a própria elaboração da pergunta e o que significa uma palestra contribuir para “ampliação da prática pedagógica”, mas esse é um assunto para um trabalho futuro.

No decorrer das atividades de estágio na EJA estadual, revelou-se mais uma frente de demanda que não estava anteriormente prevista no Plano de Ação, trata-se do atendimento a uma queixa de urgência clínica. Tanto alunos como professores nos procuraram, intermediados pela coordenação pedagógica, em busca de escuta psicológica e atendimento individualizado. Esta escuta foi acolhida e realizada em diferentes ocasiões, tendo sido realizado os devidos encaminhamentos às instituições de saúde mental do município.

Essa demanda abre uma perspectiva que excede o campo da Psicologia Educacional e nos convida a pensar sobre a especificidade do campo educacional. Questionamo-nos se haveria, neste ou em outras escolas, possibilidade de realização de estágios vinculados a outras áreas, destacando-se aí a necessidade de uma eventual abertura do curso de Psicologia, de seus professores e dos acadêmicos de pensarem uma proposta Clínica Ampliada para atender queixas de pequenos grupos ou situações individuais sobretudo quando se trata de situações que têm impacto sobre a vida escolar. Uma atividade dessas não precisaria ou deveria sustentar-se sobre o eixo de uma clínica tradicional, mas eventualmente poderia se sustentar a partir de propostas de oficinas de saúde mental, atividades em grupo e serviços de aconselhamento psicológico. A complexidade psicossocial da escola produz esta demanda e ignorá-la sob o discurso de que não se faz clínica na escola, além de contraproducente, demonstra ignorância quanto aos alcances da Psicologia contemporânea.

E, finalmente, realizamos uma última atividade em nosso estágio, que se deu sem planejamento prévio, e decorreu de uma necessidade apresentada pela própria universidade e endossada pela gestão. Trata-se de nossa participação transversal nas atividades de Estágio Básico desenvolvidas pela disciplina de Orientação Vocacional e Profissional, no quarto ano do curso de Psicologia. A partir da articulação que realizamos entre a escola e a universidade, um grupo de estágio realizou suas atividades ali. No primeiro encontro, nosso papel foi contribuir com o acolhimento do grupo de acadêmicos e participar do debate proposto por eles, em outra vertente de atuação possível da Psicologia no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, conclui-se que o estágio na Educação de Jovens e Adultos é extremamente importante para o campo da psicologia educacional, mas não se restringe a ele. Trata-se de um cenário capaz de revelar dimensões diferentes daquelas delineadas na escola de crianças e adolescentes. Estas dimensões dizem respeito às especificidades dos processos de ensino-aprendizagem nesse momento da vida, mas vai além. Trata-se de uma escola que surge ou ressurgue na vida dessas pessoas em momentos distintos daqueles em que “se costuma” estar na escola. Logo, as razões vinculadas aos estudos, as possibilidades de levá-los adiante, e o papel da escola na formação da cidadania tocam em pontos diversos. A escola é tratada como lugar de bem-estar e convivência entre alunos que têm um perfil diferenciado do habitual. Não são crianças e não devem ser tratados como tal, infantilizados, tutelados pelos seus professores e colegas. As situações vivenciadas nos dois campos nos fazem pensar a EJA como uma escola para a qual o aluno sabe que a vida dele e o que ele construiu até chegar ao processo educacional importam. Então, uma das estratégias pedagógicas fundamentais, como nos ensina Freire (1993), é levar em conta as histórias de vida e projetos de vida no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 597**, de 13 de setembro de 2018. Ministério da Saúde, Brasil, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, paz e terra, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia para a liberdade**. São Paulo, paz e terra, 1993. LIBANEJO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo, EdUSP, 2007.

ENTRELACE DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO: A BUSCA DE UMA ATUAÇÃO CRÍTICA DO(A) PSICÓLOGO(A) ESCOLAR / EDUCACIONAL

Eliane Taveira do Nascimento⁶
Marcia Cristina Monteiro⁷
Mariangela da Silva Monteiro⁸

INTRODUÇÃO

Iniciamos as reflexões sobre a presença da Psicologia na Educação a partir de análises que, durante anos, foram estabelecidas no exercício profissional como psicólogas educacionais, em políticas públicas, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Nas práticas realizadas no ensino público, com nosso ingresso no cargo através de concurso, na década de 90, fomos conduzidas por necessidades e estudos surgidos partir dos anos 1980, quando a Psicologia colocou em foco a importância de problematizarmos os princípios, os valores e as condições institucionais presentes no cotidiano escolar, em que participam todos que o compõem. Na ruptura com o modelo clínico da prática em Psicologia, nosso olhar se volta para a Educação Escolar, espaço de aprender e ensinar, espaço que, na dimensão de Paulo Freire (1996), é sobretudo gente. Gente que trabalha, que estuda. Que se alegra, se conhece, se estima. Falamos do chão da escola. Nele articulamos narrativas.

⁶ Mestrado em Educação (UNESA). Psicóloga (SME / Duque de Caxias – RJ e DEGASE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0776314302873412>

⁷ Pós-doutora e doutora em Psicologia Social (UNIVERSO). Docente UNIVERSO). Psicóloga Clínica (consultório próprio e Faetec). CV: <http://lattes.cnpq.br/1066373073063375>

⁸ Doutorado em Psicologia (UFRJ). Professora adjunta (PUC-Rio). Psicóloga Educacional (SME / Duque de Caxias – RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/1610851370462244>

Hoje, com um número bem maior de alunos, é possível afirmar que a escola cresceu, mas não podemos dizer que, em função disso, seus suportes e práticas tenham mudado tanto para dar conta da complexidade contemporânea, nem da singularidade das crianças, adolescentes e adultos que a frequentam. Tal fato é também um motivo de dificuldade de compreensão nos relacionamentos e na articulação das práticas pedagógicas, numa educação que se quer “para todos” e que tem como base a garantia de direitos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). Vemos que o fato de figurar em leis há muitos anos, desde a constituição de 1824, ou seja, consagrada pelo Estado, como um direito fundamental, não significa que, no âmbito do direito, as declarações e as leis estejam transformadas em práticas e sirvam para os propósitos de possibilitar um sistema de igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento.

A educação, como processo estruturado e de transmissão da experiência social, desempenha um papel preponderante na apropriação de conhecimentos, seja da forma como acontece na família, numa dimensão mais privada, ou como acontece na escola, numa rede de socialização. Todo o conhecimento reflete e refrata a produção da complexidade que envolve a convivência humana, na qual nos constituímos como seres históricos e culturalmente determinados (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Tomando a escola como espaço de narrativas, é possível reconhecer a pluralidade humana e analisar formas de convivência e de participação, em sua organização atravessada, em seus diferentes espaços, por instituições, por práticas e valores que se apresentam cotidianamente. É nesta perspectiva que o psicólogo se posiciona como aquele que pode contribuir para a saúde mental, para a formação e melhoria das condições de trabalho acolhendo o imprevisível, em análises coletivas sobre

o que acontece em sala de aula, e com outros encontrando formas de lidar com a heterogeneidade, diante das muitas demandas surgidas nos entrelaces da contribuição com a qualidade da educação.

Reconhecendo a importância que tem hoje a educação para as crianças, jovens e adultos evidencia-se que os educadores enfrentam muitos desafios nas instituições escolares. As práticas sociais, nos indicam vivências em tempos de perplexidade, incerteza e apreensão diante das situações dramáticas da humanidade. O momento exige que nos perguntemos sobre o papel da escola num mundo marcado pela barbárie, pela desigualdade social, pela globalização excludente, pelo adoecimento (...). Ao mesmo tempo, as práticas sociais ampliam as possibilidades de acesso às informações e comunicações. Um tempo em que a escola, como espaço de construção do conhecimento científico, as relações são compreendidas num complexo sistema vinculado à vida, desafiada frequentemente pelo acesso à tecnologia. Observa-se que tensões sociais apontam para um mundo em fluidez, instantaneidade e consumo. Como referência para o exercício da Psicologia na Educação, entre outras questões, cabe ressaltar: Qual a importância da escola em meio a tantas tecnologias de informação e de comunicação? A criança, o jovem querem estar na escola? Acreditamos que sim, mas é necessário indagações sobre o que temos oferecido a eles como vivência e convivência na escola.

Ressignificar o olhar: em busca perspectiva crítica na atuação em psicologia escolar

Educadores à procura dos “fios da meada”, para lidarem com tantos desafios, é o que observamos no contexto escolar. Com os estudantes, neles vemos refletidas dimensões de conflitos e atuações estruturadas em uma sociedade marcada por muita dificuldade de aceitação das diferenças presentes nas interações sociais, nas quais aparecem os valores aprendidos na família, na escola e nas diversas instituições que nos constituem historicamente como sujeitos. Diante disso, atentos às condutas e intensificando relações participativas de todos na construção

dos processos educacionais, é possível desenvolvermos projetos nos quais a Psicologia Educacional/Escolar venha a contribuir com ações contrárias à violência, que preservem e o respeito às diferenças e o direito humano à Educação. No contexto, destaca-se a importância da linguagem em suas diversas expressões e considerada pelos psicólogos como manifestação da criação de sentidos e significados, trazidos e fomentados nas dinâmicas elaboradas nos grupos-sujeitos.

Com Paulo Freire (1996), pensa-se uma Educação que não considere ações fundamentadas numa dimensão prescritiva, normatizada e adaptacionista trazidas pela Psicologia e que coincidiu com a implementação de uma Educação também com estas funções, adotada sem uma postura crítica. Busca-se, então, uma dimensão ética-política, em ações fundamentadas nos encontros de experiências de vida, que possa ser pensada junta e que precisam ser feitas em cada contexto de aprendizagem e desenvolvimento, numa dimensão dialógica (MARISA, M. E. M.; MITSUKO A.M., 2003).

Diante de pesquisas, análises e atuações o que se procura no exercício da Psicologia Escolar / Educacional é a ruptura com olhares predefinidos, que marcam caminhos indicados por aquilo que se apresenta como falta individualizada, frente às exigências de uma sociedade marcada por desigualdades sociais e na qual a Educação torna-se muitas vezes mercadoria. Assim, é necessário trazer para o interior das práticas psicológicas na Educação questões como: a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia? (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 5ª REGIÃO, 2016).

Como indica Viégas (2016), compreendemos que questões básicas podem ganhar centralidade, tendo como cenário principal a escola e como participantes essenciais os que compõem a rede de aprendizagem: a escola, os professores, a família, a comunidade e essencialmente as crianças, os adolescentes (...). Enfim, todos aqueles implicados nos acontecimentos, produzidos na/com/pela escola. Como psicólogos entendemos que fatos produzem muito mais questões do que respostas prontas, pois

Problematizar os problemas vai além da busca imediatista de soluções claras e objetivas e objetivas tal como ocorre nos pressupostos do cartesianismo. Problematizar... é buscar modos de criar, de inventar o novo a partir do próprio problema, sem a ilusão e o desespero de “dar a solução e pôr fim às discussões ou angústias. (ORRÚ, 2017, p. 42)

Diante de análises críticas, construídas num processo histórico, um conjunto de psicólogos enfrentam o desafio de problematizar a Psicologia, a fim de reinventar olhares e práticas no entendimento dos espaços escolares, onde encontramos desafios da educação. Tais processos, que problematizam as diversas situações através de pesquisas, estudos e atuações sinalizam para uma releitura e potencialização de todos, para o alcance de outras práticas, que contribuam para a Educação de crianças, jovens e adultos. Torna-se possível contribuir então com a elaboração e implementação de políticas públicas na construção das experiências de vida escolar, para a garantia do direito humano de aprender (SOUZA, V.L.T. ET AL, 2018).

Compreendemos que a educação implica sempre a educação escolar, mas não se basta nela. Sabemos que a educação é para toda a vida e nos fundamenta no exercício da cidadania. Ela auxilia na defesa e promoção de outros direitos: saúde, trabalho, organização social (...). Ela contribui com nossas aquisições históricas e culturais, o que marca profundamente a subjetividade, numa dinâmica coletiva e singularizada. Como nos lembram Guattari e Rolnik (1986), “[...] Um músico ou pintor está mergulhado em tudo o que foi a história da pintura, em tudo o que a pintura é em torno dele e, no entanto, ele a retoma de um modo singular (p. 154).”

Mas, o que significa a Educação como Direito Humano? Significa que a relação pressupõe o desenvolvimento de habilidades e potencialidades humanas e seu exercício deve ser oportunizado a todas as pessoas. Falamos então em acesso, permanência e conclusão de processos, ao longo da vida.

Em termos organizativos, a educação escolar, no Brasil (Lei 9394/96), se estrutura em: Educação Básica e Educação Superior. Observa-se um investimento bastante significativo no implemento de ações que venham a garantir, especialmente, os processos da EDUCAÇÃO BÁSICA, que se inicia na Educação Infantil (creche e pré-escola); segue para o Ensino Fundamental (1º segmento - 1º ao 5º e o 2º segmento – 6º ao 9º ano). Depois completando a Educação Básica: o Ensino Médio que antecede a entrada no Ensino Superior. Em todos estes os níveis consideramos que a Psicologia pode contribuir para a qualidade da Educação.

Na trajetória da conquista dos direitos à educação, ao verificarmos os dados indicativos quanto ao acesso, sinalizamos que dos 4 aos 17 anos, a educação é um sistema obrigatório a ser oferecido pelo Estado. Analisando as possíveis atuações em Psicologia Educacional / Escolar, destacamos que à Educação Básica, frente aos direitos Humanos, precisa responder a algumas características, que são indicativas para a contribuição da Psicologia Educacional / Escolar. É significativo consideramos os contextos educacionais como:

Acessível – garantia de acesso, sem qualquer tipo de discriminação e preconceito. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena.

Aceitável - para a garantia da qualidade, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos professores, através de formação inicial e continuada. Assim, as escolas devem ser associadas aos critérios mínimos de qualidade. É necessário que a escola seja aceitável também para os pais e para os estudantes. Trata-se então de um controle social quanto à qualidade de educação.

Adaptável – aos estudantes em suas diferenças e que corresponda à realidade imediata das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças de ser no mundo, a inclusão. Adaptável também às realidades globais, em rápida evolução.

Desse modo, o direito humano à Educação exige criar as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social. Historicamente, existem macros problemas na educação brasileira, com baixo e desigual nível de escolaridade da população, com a persistência de elevado contingente de jovens e adultos analfabetos. Outros desafios são a universalização do acesso à educação básica (aquela na faixa de 4 a 17 anos); Há necessidade do aumento de creches e pré-escolas, para o alcance de um maior número de crianças na Educação Infantil; Temos uma preocupação com o desempenho dos estudantes e a importância de análise sobre ensino médio e seu significado social para os jovens, além das diferentes questões que envolvem a entrada e permanência na universidade.

Diante da realidade registrada em dados e observações, a Psicologia tem um compromisso social de oferecer conhecimentos e realizar atuações diversas nos contextos da Educação, contribuindo para possibilitar mudanças significativas na qualidade da Educação Pública. Não temos respostas prontas, pensar junto nos parece o caminho dialógico, diante das demandas vivenciadas.

Projetos executados pelo grupo de Psicólogas Educacionais do Município de Duque de Caxias na segunda década do Século XXI

Pensando juntas, no coletivo, o grupo que atuava na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC) estruturou e executou projetos para fortalecer a acessibilidade, a aceitabilidade e a adaptabilidade da Educação para todos e com a qualidade almejada no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, apresentamos na sequência os projetos realizados.

ALFAEDUCAR

O Projeto ALFAEDUCAR integrou o conhecimento construído academicamente a ação concreta vivenciada em escolas públicas do Município de Duque de Caxias. Possibilitou ao estudante universitário do curso de Pedagogia uma atuação na prática com alunos não alfabetizados, que apresentavam distorção série/idade, garantindo ao estudante o direito a Educação de qualidade, direito fundamental previsto no ECA.

A abordagem teórica utilizada foi da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) proposta por Feuerstein (1998). A Experiência de Aprendizagem Mediada foi uma interação na qual o estagiário se colocou entre o aluno e o instrumento do ALFAEDUCAR (exercícios, imagens, problemas), utilizando estratégias interativas para produzir significado para além das exigências propostas nos exercícios. Participaram do projeto as escolas municipais: Marcilio Dias, Minas Gerais e Professora Mariana Nunes Passos.

DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA EM EAD NA SECRETARIA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

Foi um projeto estruturado por meio do trabalho do Centro de Acompanhamento Pedagógico e Pesquisa Multidisciplinar (CAPP) da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias em parceria com a Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTICs), buscando possibilitar aos educadores da rede o aprimoramento do trabalho pedagógico por meio da formação continuada e com base em estudos teóricos, práticos e trocas de experiências. A iniciativa ofereceu o curso “Direitos Humanos na Escola”, com carga horária de 45 horas, distribuídas no decorrer de seis semanas para os professores, professores especialistas e demais educadores. Desenvolveu-se o curso na modalidade à distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da CTICs, plataforma Moodle. O cursista precisou disponibilizar no mínimo cinco horas

semanais para realizar leituras, assistir aos vídeos indicados e participar das discussões nos fóruns do ambiente virtual. Nos fóruns, o objetivo foi debater as temáticas em conjunto com a turma, cooperando sempre para o crescimento coletivo de todos.

Ademais, procurou-se aprimorar o trabalho pedagógico dos profissionais da Educação, disponibilizando estudo e trocas de experiências por meio da modalidade à distância. Acrescentou-se a isto, a oferta de suporte aos docentes e professores especialistas conhecimento a respeito da construção da moral do aluno; a proposição de situações que incentivassem a reflexão sobre relações interpessoais na escola; a promoção ao debate sobre o tema “Direitos Humanos”, trabalhando com a diversidade cultural nas escolas; a oportunidade de estudo e compreensão de temas que estimulassem a construção de uma cultura de paz. Além disso, objetivou-se ainda conhecer a História das Declarações dos Direitos Humanos, caracterizar diferentes manifestações de violência no espaço escolar (Bullying) e conhecer diferentes expressões de violência em relação ao gênero.

CRIANDO E RECRIANDO

O projeto contribuiu para a formação de orientadores educacionais das creches e escolas de Educação Infantil municipais de Duque de Caxias. Teve como objetivo proporcionar aos especialistas um aprofundamento sobre as descobertas da neurociência, mostrando a nível biopsicossocial, a importância da estimulação para o desenvolvimento das funções cerebrais.

Os encontros ministrados pelo grupo de psicólogas da SME/DC visaram atender os anseios dos orientadores educacionais, bem como possibilitar a compreensão a respeito da importância de sua função na creche. Temas como inteligência, criatividade, motivação, relacionamento interpessoal e sua importância no processo ensino e aprendizagem foram abordados nos encontros.

AME – ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL

O Projeto AME possibilitou intervenções em unidades escolares por meio de saberes em diferentes áreas de conhecimento da Psicologia e em turmas do ciclo do Município de Duque de Caxias. Teve como objetivo fortalecer a atuação pedagógica com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ademais, buscou-se suscitar no aluno o desejo de aprender e evidenciar para o professor a grande tarefa social/política e profissional que possui de construção deste desejo em um mar de dificuldades, mas que com uma intervenção segura e competente é possível. O projeto foi implementado pelas psicólogas educacionais da SME/DC e contou com a participação de estagiárias de Psicopedagogia, sendo duas com formação em Psicologia, uma Pedagoga e uma Licenciada em Letras.

Foram realizadas consultorias reflexivas com a Equipe Diretiva e professores regentes das turmas com alto índice de retenção. Através de uma atuação multiprofissional, elaborou-se atividades mais direcionadas ao processo de aprendizagem significativa dos alunos, fortalecendo o vínculo do educando com a aprendizagem. Por meio dos relatos dos professores foi percebido que estes se sentem capazes e competentes de levar o aluno a aprender, mesmo diante de índices elevados de retenção, houve significativos avanços na questão da alfabetização no ciclo. As escolas municipais participantes do projeto foram: Maria Anger, Darcy Vargas, Parque Capivari e Almirante Tamandaré. Cada unidade escolar apresentou uma demanda diferenciada, apesar da proposta ser de intervenção institucional.

PROJETO SUPERAÇÃO

O Projeto Superação foi desenvolvido após um grande desastre natural ter atingido o distrito rural de Xérem, situado no Município de Duque de Caxias, deixando, mortos, feridos e desabrigados. O grupo de

Psicólogas Educacionais realizou junto as equipes de Escolas Municipais de Xerém um trabalho multidisciplinar em colaboração com o Centro de Referência de Assistência Social. Nas unidades escolares foi realizado o acolhimento a alunos e responsáveis que apresentavam instabilidade emocional após o trauma vivenciado que afetou parte do distrito municipal.

Ao término dos projetos compreendeu-se que é uma tarefa complexa lidar com questões que vão além do cotidiano escolar, como as situações sociais macro, sem as ferramentas necessárias para que o sucesso do processo seja garantido. Situações como anos de experiência, bom planejamento e formação são essenciais para a qualidade da mediação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente capítulo foi refletir sobre a presença da Psicologia na Educação a partir de análises estabelecidas pela atuação profissional de psicólogas educacionais, atuando em políticas públicas. Fundamentadas teoricamente na abordagem crítica, concebemos que as práticas psicológicas em ambiente escolar devem primar por atuações discursivas promotoras de diálogo.

Com esta premissa, sustentamos o objetivo de estabelecer a democracia escolar e o protagonismo das crianças, adolescentes e adultos na transformação das relações interpessoais. A escuta e o diálogo se revelam como potencial instrumento socioeducativo, possibilitando a construção de espaços e intervenções plurais com diferentes atores da educação.

Entendemos e construímos ações que incentivaram a comunidade escolar ser escutada, reconhecida e acolhida em suas opiniões. Foram atuações que deixaram contribuições para um trabalho que precisa estar em construção contínua. Atuações futuras devem prosseguir problematizando com a equipe e comunidade escolar temas e questões que conduzam à Educação Básica a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília: CFP – CREPOP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>. Acesso em: 21 jan. 2024.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 5ª REGIÃO. **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: CRP- 5ª Região, 2016. Disponível em: http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.
- FEUERSTEIN, REUVEN. **Estilo de Interrogacion utilizado por el maestro de Enriquecimiento Instrumental**. En desarrollo de habilidades cognitivas. Venezuela: Vol II. Universidad, 1998.
- FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.
- MARISA M. E. M.; MITSUKO A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 2003.
- MONTEIRO, M. DA S. **Convivência e participação**. Fios e desafios da educação na contemporaneidade, uma experiência no cotidiano de uma escola pública. Curitiba, Ed. Appris, 2021.
- ORRÚ, S.E. **O re-inventar da inclusão**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2017.
- SOUZA, V.L.T. et al. **Psicologia Escolar Crítica**. Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas. Campinas, São Paulo, Ed. Alínea, 2018.
- VIÉGAS, L. DE S. Novos modos de atendimento à queixa escolar. In: **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: CRP – 5ª Região, 2016.

IMPLICAÇÕES DA ESCOLA NA PRÁTICA DE AUTOMUTILAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PSICANÁLISE LACANIANA

Rodrigo da Silva Almeida⁹
Rogério Paes Henriques¹⁰

INTRODUÇÃO

O presente texto objetivou analisar as implicações da instituição escolar no fenômeno da automutilação. Advertimos que nosso intuito não é de culpabilizar a escola, mas sim pensar a influência dos aspectos institucionais nesta prática, uma vez que ela se constitui em um dos principais locais onde esta prática tem se apresentado. Nesse sentido, justificamos esta discussão porque nas últimas décadas tem havido um aumento da incidência da automutilação no âmbito de diferentes instituições humanas, dentre as quais a escola, configurando um problema de saúde pública (Dettmer, 2018). Dessa forma, este capítulo está dividido da seguinte forma: traz inicialmente o percurso metodológico seguido neste estudo, em seguida apresenta uma breve discussão sobre a teoria lacaniana dos discursos e, finalmente, as implicações da escola na prática de automutilação, seguido das considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos um ensaio em Psicanálise visando analisar as implicações da instituição escolar no fenômeno da automutilação, articulando as noções de automutilação, escola e Psicanálise por meio da teoria lacaniana dos discursos. Segundo Tavares e Hashimoto (2013) o ensaio em Psicanálise abdica da ideia de neutralidade e parte da implicação do praticante de Psicanálise com o mal-estar na cultura e com a escuta do sintoma do seu tempo, sustentando

⁹ Doutorando em Psicologia (UFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/1185546870314726>

¹⁰ Pós-doutor em Teoria Psicanalítica (UFRJ). Doutorado em Saúde Coletiva (UERJ). Professor (UFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/6173994821157043>

seu escrito na concepção de vazio, que segundo Lacan (1969-1970/1992) é aquilo que estrutura todos os seres falantes, articulando-se ao real que, de acordo com Lacan (1959-1960/2008) “[...] é o que se reencontra sempre no mesmo lugar” (p. 87). Dito de outro modo, o real em Psicanálise é o que não cessa de não se inscrever.

Desse modo, o ensaio em Psicanálise tem no vazio um lugar central, pois, conforme sustenta Lacan (1969-1970/1992) o vazio é aquilo que permanece sem ser preenchido, pois presentifica uma ausência, um para-além, e por isso um texto é sempre uma possibilidade não-toda de abordar determinado assunto, tendo em vista que a verdade em Psicanálise é não-toda, só podendo ser semidita. Cito Lacan: “[...] nenhuma evocação da verdade pode ser feita se não for para indicar que ela só é acessível por um semidizer, que ela não pode ser inteiramente dita, para além de sua metade [...]. Não se fala do indizível” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 54).

A TEORIA LACANIANA DOS DISCURSOS

Inicialmente é válido destacar que a teoria lacaniana dos discursos, proposta por Lacan (1969-1970/1992) em *O Seminário, livro 17: o avesso da Psicanálise*, tem como base a proposição de Freud (1937/2018) no texto *Análise finita e infinita*, sobre os três ofícios impossíveis, a saber: governar, psicanalisar e educar. Lacan (1969-1970/1992) retomou essas três impossibilidades freudianas e introduziu uma quarta - o fazer desejar - correlacionando-as a quatro tipos de discursos, da seguinte forma: o *educar* (saber) relaciona-se ao discurso universitário; o *psicanalisar* ao discurso do analista; o *governar* (poder) ao discurso do mestre e o *fazer desejar* ao discurso da histérica. Lacan (1969-1970/1992) então corrobora a proposição de Freud de que educar, governar e psicanalisar são ofícios impossíveis, acrescentando um quarto, o fazer desejar, justificando que são coisas malucas porque elas só se definem no real.

Além disso, ao nomear o seu discurso como uma retomada do projeto freudiano ao avesso ou Psicanálise ao avesso, Lacan (1969-1970/1992) pensa o discurso como aquilo: “[...] por meio do qual, pelo efeito puro e simples da linguagem, precipita-se um laço social” (Lacan, 1969-1970/1992,

p. 146-147). Dito de outro modo: “[...] O discurso é o quê? É o que, na ordem... no ordenamento do que pode ser produzido pela existência da linguagem, faz função de laço social” (Lacan, 1972, p. 20). Apresentamos a seguir um esquema dos quatro discursos:

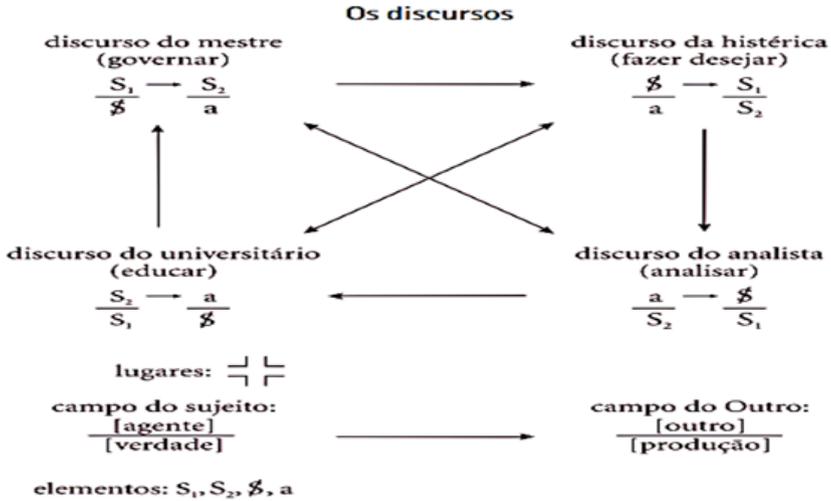


Figura 1: Os discursos. Fonte: Quinet (2009, p. 29).

Conforme é possível observar na imagem acima, os discursos são compostos por quatro lugares, que mantêm entre si uma ordem de circulação, a saber: *o agente*, que é o lugar de semblante, governa o laço social, ao mesmo tempo em que lhe dá o tom e sua característica primordial; *o outro*, o destinatário pelo qual o discurso se dirige ou se submete; *a produção*, que é aquilo que resta ou o efeito da aparelhagem do gozo pelo discurso; e a *verdade*, lugar que suporta o semblante/agente, abriga os discursos e, uma vez tocado, transforma esse discurso em outro distinto. Ou seja, sustenta o laço social e ao mesmo tempo é encoberta por ele. Também é possível observar a presença de quatro elementos que irão ocupar sucessivamente esses quadrantes, que em sentido horário: a saber: S1, o significante-mestre; S2, o saber; \$, o sujeito; e a, o objeto mais-de-gozar (Lacan, 1969-1970/1992).

Então, por meio da teoria lacaniana dos discursos temos quatro formas de os sujeitos fazerem laço social em nossa cultura: no discurso do mestre,

pelo poder; no da universidade, por meio do saber; no da histeria através do desejo e, no do analista, pela via do objeto *a* (Quinet, 2009).

O primeiro discurso apresentado por Lacan (1969-1970/1992) é o *discurso do mestre* ressaltando a sua importância histórica, tendo em vista que é com base nele que os demais discursos são deduzidos, a partir de um quarto de giro em sentido horário. Trata-se do discurso que faz as coisas circular. Conforme é possível visualizar na figura 1, o discurso do mestre tem no lugar de agente o S1, que representa a lei que domina o escravo, que por sua vez é portador de um saber (S2), tendo como produto objetos a dos quais o senhor irá gozar, tendo como verdade o (\$) que acusa a castração do mestre, verdade essa que o escravo é portador (Lacan, 1969-1970/1992). Lacan também diz que o discurso do mestre é o discurso do inconsciente e também o avesso da Psicanálise. Fazendo um quarto de giro no sentido horário nos elementos do discurso do mestre teremos o discurso da histórica.

Lacan (1969-1970/1992) adverte que, apesar da nomeação, o *discurso da histórica* não é uma exclusividade do feminino e nem é um privilégio seu, pois “[...] Muitos homens se analisam e, só por este fato, são forçados a também passar pelo discurso histórico, pois essa é a lei, a regra do jogo” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 34). Prossegue dizendo que o discurso da histórica fabrica um homem movido pelo seu desejo de saber, saber a importância que ela tem enquanto objeto *a*, objeto causa de seu desejo e condensador de gozo. O importante é que esse homem, que está aí no lugar de Outro esteja advertido da importância que ela tem nesse contexto discursivo.

Lacan (1969-1970/1992) também ressalta o lugar de destaque que tem o sintoma nesse discurso, ordenando-o. Então, tem-se no lugar de agente um sujeito dividido (\$) que se dirige ao mestre (S1) na posição de enigma, convocando-o a produzir um saber (S2) sobre o seu sintoma (na medida em que recalca a falta), cuja verdade é o objeto *a*, da sua condição de sujeito desejante e dividido. Todavia, o saber que o mestre produz não é suficiente para responder a sua demanda, tendo em vista tratar-se de um desejo insatisfeito. A histórica então destitui o mestre, apontando a sua falta, convocando-o a trabalhar incessantemente em prol de outros saberes que

venham a dar conta, imaginariamente, de recobrir o real que não cessa de não se inscrever em seu corpo. O desejo da histérica é o de instituir um mestre que tenha o saber sobre o seu desejo, porém sem deixar que ele governe, pois quem deve reinar é sempre ela (Lacan, 1969/1970/1992). Mais um quarto de giro em sentido horário e temos o discurso do psicanalista.

Lacan (1969-1970/1992) apresenta o *discurso do psicanalista* como aquele que é o avesso do discurso do mestre, uma vez que no lugar de agente - que é sempre um semblante - está o objeto *a*, causa do desejo e condensador de gozo ao invés do significante mestre. O analista opera então no lugar de semblante de objeto *a* para o analisante, sendo o único discurso que toma o outro como sujeito. Todavia, Lacan (1978) ressalta: “[...] Seria melhor que ele dominasse, poder-se-ia concluir, mas justamente esse discurso exclui a dominação ou, dito de outro modo, ele nada ensina. Ele não tem nada de universal: por isso mesmo não é matéria de ensino” (Lacan, 1978, p. 31).

Conforme é possível observar na figura 1, nesse discurso o psicanalista assume o lugar de semblante de objeto *a*, dirigindo-se ao outro (\$), tendo como produto significantes mestres (S1) para, a partir disso, construir um saber - sempre singular - sobre si (S2) como verdade. Vale ressaltar que o saber (S2) que aparece no lugar de verdade consiste em um enigma, pois: “[...] a verdade, nunca se pode dizê-la a não ser pela metade” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 36). Além disso, Lacan (1969-1970/1992) sublinha que “[...] O que o analista institui como experiência analítica pode-se dizer simplesmente - é a histerização do discurso. Em outras palavras, é a introdução estrutural, mediante condições artificiais, do discurso da histérica [...]” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 33). Outro quarto de giro em sentido horário e teremos o discurso universitário.

Conforme Lacan (1969-1970/1992) no discurso universitário está presente a ciência e que, conseqüentemente: “É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência - *Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais*” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 110). Dito de outro modo, o discurso universitário traz consigo o discurso científico, que tem como base um imperativo categórico: continuar a saber

sempre mais. Isso fez com que Lacan (1969-1970/1992) concluísse que: “[...] Estamos todos embarcados, como diz Pascal, no discurso da ciência” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 111).

Lacan (1969-1970/1992) cita o neologismo *astudado* para se referir ao a estudante, argumentando que: “[...] O estudante se sente *astudado*. É *astudado* porque, como todo trabalhador – situem-se nas outras pequenas ordens -, ele tem que produzir alguma coisa” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 110). Além disso, conforme é possível observar na figura 1, no discurso universitário temos no lugar de agente o saber (S2) que é produzido pelo *a* estudante que, conforme já dissemos, Lacan nomeou de *astudado*, tomando-o como objeto, pois o coloca para trabalhar no intuito de sustentar esse saber, que tem como produção seres humanos que são assujeitados e objetificados, cuja verdade é escamoteada pela produção de um saber que reproduz o mandamento do significante mestre (S1).

Finalmente, Lacan (1969-1970/1992) introduziu o *discurso capitalista*, que é movido pelo imperativo “fazer comprar”. Entretanto, é importante destacar que na verdade se trata de um *pseudo* discurso, na medida em que não possibilita o laço social. Esse *pseudo* discurso é um deslizamento do discurso do mestre, após passar por um processo de mutação: “[...] Falo dessa mutação capital, também ela, que confere ao discurso do mestre seu estilo capitalista” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 178). Posteriormente, Lacan (1972) afirma tratar-se de um discurso loucamente astucioso: “[...] De jeito nenhum lhes digo que o discurso capitalista seja medíocre; é, pelo contrário, algo loucamente astucioso. Loucamente astucioso, mas destinado a explodir” (Lacan, 1972, p. 17).

Assim, segundo Borges (2021) uma característica desse discurso é o apagamento da singularidade do sintoma, que é substituída por generalizações oriundas dos saberes ditos científicos, sendo uma modalidade de laço social muito presente nos modos de subjetivação atuais. Abordaremos a seguir as implicações da escola na prática da automutilação.

IMPLICAÇÕES DA ESCOLA NA PRÁTICA DA AUTOMUTILAÇÃO

Inicialmente, é importante destacar que, conforme Freud (1930/2010) diz em *O Mal-estar na civilização*, existe um mal-estar inerente à vida humana, resultante do seu processo de ingresso do sujeito no laço social. Isso implica que, para que possa fazer parte da cultura e conviver em sociedade, é necessário que o sujeito abdique da satisfação de suas pulsões (sexuais e agressivas). Todavia, tal renúncia não é nada fácil, tendo em vista que, desde o seu nascimento, o ser humano busca constantemente satisfazer as suas demandas.

De acordo com Borges (2021) o mal-estar na cultura tem apresentado nas escolas das mais variadas formas – dentre as quais destacamos o fenômeno da automutilação - denunciando o real que não cessa de aparecer na escola: o impossível de educar freudiano. Além disso, uma vez que a automutilação é um fenômeno multifatorial, é necessário abordar também os aspectos institucionais, dando então contornos a nossa indagação: qual a implicação da escola na prática da automutilação?

Segundo Dias e Ferreira (2019), em seu seminário 17, Lacan acusou uma passagem do discurso do mestre - antigo - para o da universidade - discurso do mestre moderno -, produzindo uma espécie de tirania do saber, envelopada pela burocracia, cuja consequência é a produção de uma forma pervertida de laço social. Nesse sentido, a escola também contribui para a prática da automutilação, na medida em que opera a partir do discurso universitário, que generaliza e objetifica os sujeitos, reduzindo o aluno -, incluindo os sujeitos que praticam automutilação - ao lugar que Lacan nomeou de *astudados*.

Consequentemente, na condição de *astudado*, o estudante torna-se uma mera unidade de valor, ou seja: “[...] um produto do saber tirânico da universidade, tendo em vista que, no discurso universitário, o significante-mestre está escamoteado pelo saber” (Dias; Ferreira, 2019, p. 128). É o que tem sido observado nas escolas, que têm sido invadidas pela presença de prescrições médicas e psicológicas, que produzem efeitos na vida de todos

os atores que compõem a instituição, refletindo a presença de engrenagens discursivas que têm estruturado os discursos dos educadores (Borges, 2021).

A nosso ver, isso tem relação com o fato de, quando surgem casos de automutilação, ser comum a busca por especialistas – em sua maioria psicólogos, psicanalistas e psiquiatras – para que possam escutar e tratar desses casos, muitas vezes fora da escola. Consideramos que essa postura tão corriqueira reproduz o discurso universitário, que objetifica as pessoas que recorrem à automutilação, psicologizando, patologizando e medicalizando essa prática através dos rótulos nosográficos, como: transtornos de personalidade, especialmente o *borderline*, transtorno obsessivo-compulsivo etc.

Uma das consequências disso é os educadores associarem a prática da automutilação ao modo de subjetivação do aluno, que passa a ser identificado dessa forma. O sujeito tem a sua verdade singular substituída pelo saber oriundo das siglas psicopatológicas presente nos manuais classificatórios. Um exemplo é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição – DSM 5, que enquadra a automutilação como “autolesão não-suicida”. Alertamos para os perigos de essa prática ser assumida pelos alunos – na posição de *astudados* – como um traço identificatório, corroborando para que eles se apresentem e/ou sejam reduzidos a esse rótulo.

Consequentemente, a escola produz e reproduz discursos sobre o mal-estar que se apresenta em seu cotidiano e os discursos relacionados à automutilação presentes na escola são o reflexo da tentativa de tentar recobrir o real que esta prática aponta. Também concordamos com Borges (2021), quando afirma que os temas sobre adolescência se apresentam aos educadores como uma espécie de enigma, que, ao se depararem com problemáticas como a automutilação e o suicídio, ficam desesperados sem saber o que fazer para ajudar esses alunos. A dificuldade de lidar com o real que escapa à pedagogização. Ou seja: “A prevalência de respostas em ato por adolescentes, como autolesões no corpo e suicídio, surge como um ponto que promove impasses na condução dos docentes em sala de aula quando demandas desta natureza emergem na escola” (Borges, 2021, p. 80).

Ainda sobre o movimento dos educadores de buscar especialistas, Borges (2021) diz que eles: “[...] surgem como vetores nas matérias e são convocados a indicar diretrizes e orientações sobre como identificar ou intervir quando as demandas dos adolescentes fogem ao repertório pedagógico” (Borges, 2021, p. 80). A autora então sustenta que uma das engrenagens discursivas presentes nestes casos é o discurso do mestre, por meio da proposição de prescrições, caminhos e diretrizes que são dadas pelos especialistas a fim de “[...] indicações dos especialistas, de modo à ‘fazer com que as coisas andem’, sem que o sintoma se interponha no caminho” (Borges, 2021, p. 81).

A autora também joga luz sobre a presença do discurso capitalista e seus efeitos na educação, afirmando que a sociedade atual estrutura-se a partir de um imperativo de gozo imediato e sem limites, produzindo sujeitos insaciáveis cuja demanda de consumo nunca está satisfeita. Na escola, a relação do sujeito com o objeto tem como consequência uma falta de sentido no que se aprende, como também um: “[...] esvaziamento da experiência enquanto algo que produz um saber próprio de cada sujeito” (Borges, 2021, p. 76).

Em outras palavras, parece que a escola trata o real do gozo à luz dos velhos semblantes discursivos. Também há uma forclusão da transferência, na medida em que tais práticas normatizadoras prescindem de qualquer relação pedagógica ou terapêutica, justamente o que possibilitaria a singularização.

Corroborando com a autora anterior, Vilar (2018) ressalta que a educação adotou um novo discurso - discurso do capitalista -, que se sobrepôs aquele que foi inicialmente institucionalizado - discurso do mestre. Em uma pesquisa que investigou tanto a presença quanto os efeitos do discurso do capitalista em uma escola técnica de um município de São Paulo, a partir da Psicanálise Lacaniana, o autor observou que esse discurso: “[...] provoca efeitos que afetam o laço social na escola técnica: a escola como mercado do saber; o Outro social como mercado; a desinserção do professor; a confusão entre o desejo e o direito do aluno; e por último um lugar controverso do professor no discurso da escola” (Vilar, 2018, p. 8).

Passone (2013) agrega que o predomínio do discurso do capitalista na escola reverbera nas práticas discursivas, que interferem nas práticas pedagógicas contemporâneas, gerando efeitos sobre o ato educativo, sobre o professor, sobre o aluno e sobre a própria gestão educacional. Sua principal marca é a produção em massa de capital humano de excelência e também: “[...] do discurso científico-universitário de análise da política educacional, no qual o sujeito passa a ser identificado e rotulado de acordo com os resultados e padrões normativos” (Passone, 2013, p. 407).

Além disso, Borges (2021) destaca que no discurso do capitalista impera uma lógica que exclui o sofrimento psíquico, que passa a ser combatido de toda as formas, visando manter o sujeito funcional e respondente a engrenagem do discurso neoliberal. Já Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021) corroboram dizendo que o neoliberalismo não é apenas um modelo socioeconômico, mas também o modo de gerenciamento do sofrimento psíquico, tendo se imposto na atualidade como um reflexo da natureza disciplinar de seu discurso, estando presente nas mais diversas áreas do saber, dentre elas a Psicologia e a educação brasileiras. Ou seja, existe um sofrimento que é produzido e induzido, tendo em vista que no neoliberalismo existe uma outra política para o sofrimento psíquico e para o sofrimento social e um exemplo de sua aplicabilidade, muito presente nas escolas, é a individualização da culpa pelo fracasso, pois o sujeito não conseguiu se organizar e produzir.

Todavia, ressaltamos que a presença das engrenagens do discurso universitário e do discurso do capitalista operando nas escolas não impede que o discurso do analista possa gerar furo nessa consistência discursiva. Lacan (1998) ao discutir a singularidade da Psicanálise, afirma que o psicanalista é aquele que buscará a emergência do sujeito do inconsciente, enquanto que os discursos do mestre e universitário apontam para a universalidade e para as generalizações, produzindo uma disjunção entre a verdade e o saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a escola não se constitui em um espaço neutro, buscamos dar visibilidade às engrenagens discursivas pre-

sententes nos discursos dos educadores. Acorados na teoria lacaniana dos discursos, observamos a presença de um movimento discursivo que mostra a predominância do discurso universitário - que generaliza e objetifica os sujeitos, reduzindo o sujeito que pratica automutilação ao lugar que Lacan nomeou de *astudado* - e do discurso do capitalista, onde impera uma lógica que exclui o sofrimento psíquico, que passa a ser combatido de todas as formas, visando manter o sujeito funcional e respondente ao neoliberalismo que, não é só um sistema socioeconômico, mas também um modo de gerenciamento do sofrimento psíquico.

Argumentamos, entretanto, que a entrada do psicanalista nas escolas pode gerar furos nessa consistência discursiva, favorecendo a emergência do sujeito do inconsciente, uma vez que a entrada do discurso psicanalítico na escola visa, antes de tudo, ao lugar de reconhecimento da singularidade dos sujeitos. Finalmente, reafirmamos aqui a nossa colocação de que esta discussão não visa culpabilizar a escola, mas, sendo um fenômeno multifatorial, pensar a influência dos aspectos institucionais nesta prática, tendo em vista que as escolas têm sido um dos locais onde a autolesão tem se apresentado na atualidade.

REFERÊNCIAS

- BORGES, L. A. **Diagnósticos na escolarização**: uma leitura psicanalítica de discursos sobre os adolescentes. 2021, 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: https://ip.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-em-psicologia/documentos/dissertacoes/2021/layla-dissertao_layla_de_albuquerque_borges_verso_final_2021.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.
- DETTMER, S. E. S. **Cutting**: uma caracterização do fenômeno em escolas de Dourados (MS). 2018, 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados\MS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- DIAS, B.; FERREIRA, I. G. A lógica da interpretação em Lacan: entre o significante-mestre e o Há Um. **Stylos Revista de Psicanálise**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 125-136, jul. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/stylus/n38/n38a06.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- FREUD, S. **O Mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Obras Completas, v. 18.

FREUD, S. Análise finita e infinita (1937). *In*: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 315-364. Obras Incompletas.

LACAN, J. **O Seminário, livro 1**: Os escritos técnicos de Freud (1953-1954). 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, J. **O Seminário, livro 7**: A ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, J. **O Seminário, livro 17**: O avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **Do discurso psicanalítico (Conferência de Lacan em Milão em 12 de maio de 1972)**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767159/mod_resource/content/1/DO%20DISCURSO%20PSICANAL%03%8DTICO%20-%20Lacan.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

LACAN, J. Transferência para *Saint Denis*? Lacan a favor de Vincennes! (1978). **Correio – Revista da Escola Brasileira de Psicanálise**. Belo Horizonte, v. 10, n. 65, p. 31-32, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/450751000/LACAN-Transferencia-Para-Saint-Denis-Lacan-a-Favor-de-Vincennes>. Acesso em: 26 ago. 2022.

LACAN, J. A ciência e a verdade. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 869-892.

PASSONE, E. F. K. Psicanálise e educação: o discurso do capitalista no âmbito educacional. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v. 15, n. 3, dez. p. 407-424, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315058689_Psicanalise_e_Educacao_o_discurso_capitalista_no_campo_educacional. Acesso em: 27 ago. 2022.

QUINET, A. **Psicose e laço social**: esquizofrenia, paranoia e melancolia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. I. L. Introdução. *In*: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. I. L. (*Orgs.*) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 5-7.

TAVARES, L. A. T.; HASHIMOTO, F. A pesquisa teórica em psicanálise: das suas condições e possibilidades. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia. São Paulo, v. 6, n. 2, dez. p. 166 -178, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

VILAR, D. **A presença do discurso do capitalista na educação profissional e seus efeitos nos seus principais agentes (alunos e professores)**. 2018, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://ppg.educacao.sites.unifesp.br/images/dissertacoes/danilo-vilar.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

DESVENDANDO CAMINHOS: UMA PERSPECTIVA INTEGRADA NA PSICOLOGIA CULTURAL E NA TEORIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL SOBRE A VIOLÊNCIA E O PRECONCEITO

Sergio Fernandes Senna Pires¹¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa articular contribuições da Psicologia Cultural e da Teoria Cognitivo-Comportamental (TCC) para apresentar elementos sobre o papel das emoções na gênese das crenças e nos comportamentos preconceituosos. O que, especificamente, pretendemos articular a partir desses referenciais são os aspectos teóricos básicos sobre a formação de crenças preconceituosas, das suas manifestações violentas e da utilização reversa de atividades mobilizadoras de emoções para o enfrentamento às violências decorrentes dos preconceitos.

É necessário esclarecer que, a despeito de articularmos conhecimentos do campo clínico da Psicologia, somos contrários à concepção patologizante dos problemas sociais, esclarecendo que nosso foco está na compreensão dos aspectos intrapsicológicos, sem sugerirmos que diagnósticos ou tratamentos clínicos sejam o caminho para a realização do enfrentamento aos preconceitos. Tal postura se justifica pelo fato de haver uma resistência velada em relação à utilização de conhecimento clínico em outros cenários, fenômeno que é amplamente apontado pela literatura científica (MARTINS, 2019; MIRALLIA *et al.*, 2023; PIRES, 2024).

Nossa articulação parte da premissa de que os preconceitos são crenças que dispensam a sua sustentação em evidências e que a vio-

¹¹ Doutorado em Psicologia (UnB). Professor (IBRALE). Consultor Legislativo (Câmara Federal dos Deputados). CV: <http://lattes.cnpq.br/1997027402860999>

lência é: (1) a expressão impositiva de desejos e decisões; (2) de forma assimétrica; (3) que desrespeita normas, formais ou informais; e é (4) potencialmente danosa, conforme explicado por Pires (2023d)

Nesse contexto, a convergência entre a Psicologia Cultural (VALSINER, 2014, 2021) e a TCC (BECK, 1979; BECK; DEFFENBACHER, 2000) oferece uma base sólida para entendermos como padrões de pensamento disfuncionais contribuem para a formação dos preconceitos. Essa perspectiva nos oferece a possibilidade de tratarmos, tanto dos detalhes dos aspectos intrapsicológicos com relação à formação de um sistema de crenças, quanto da dinâmica de sociogênese, dessas mesmas crenças, formulada pela Psicologia Cultural (WAGONER; CHRISTENSEN; DEMUTH, 2021).

Sobre isso, Beck (1964, 1979) introduziu os conceitos de unidades, estruturas e esquemas cognitivos, o que é uma parte fundamental para uma compreensão aprofundada dos processos intrapsicológicos relacionados à formação de crenças relacionadas à violência. Ao descrever como pensamentos (dis)funcionais e AS emoções interagem e influenciam as decisões, se estabelece um caminho de inteligibilidade para a elaboração de intervenções na formação, manutenção e permanência de crenças preconceituosas. Isso é valioso para o enfrentamento à violência, e seus aspectos principais serão abordados mais adiante. A perspectiva DA TCC, focada na dimensão individual, ao ser articulada com a Psicologia Cultural, enriquece a compreensão, tanto de processos coletivos, quanto dos individuais, valorizando as suas indissociáveis relações, sem desconsiderar as influências e orientações conduzidas por todos os elementos do ecossistema cultural (XU; WU; LI, 2021; PIRES, 2023b), um dos aspectos nos quais reside a relevância desta articulação.

Nossa argumentação se orienta, portanto, para a valorização das relações dinâmicas e indissociáveis entre pensamentos, emoções e comportamentos, evitando a fragmentação e promovendo a busca por uma compreensão integral desses fenômenos. Esta perspectiva nos ajuda na articulação de referenciais que partem de distintas concepções, como é o

caso da TCC e da Psicologia Cultural. Esse esforço é, portanto, essencial para compreendermos a dinâmica dos cenários violentos e as possíveis estratégias de enfrentamento, que variam conforme a intensidade de sua manifestação e a complexidade do ambiente (VAN DER MERWE et al., 2019; SNOWDEN, 2021).

Então, devido às severas variações de complexidade que ocorrem nos constritores contextuais, as observações que aqui realizamos se limitam a cenários violentos de baixa e média intensidade (GABRIEL, 2023). Essa escolha metodológica se deve à grande diversidade das estratégias a serem aplicadas em cenários complexos, o que aumentaria, demasiadamente, os aspectos teóricos a serem abordados. Como asseveram Snowden e Boone (2007), nos cenários complicados e complexos deve-se incorporar a capacidade de responder a mudanças imprevistas, aproveitando a compreensão de padrões emergentes e a aplicação de conhecimento especializado para lidar, com eficácia, na complexidade. Isso implica em um planejamento que não apenas antecipe possíveis cenários de violência, mas também integre a capacidade de realizar adaptações rápidas e eficazes em resposta a eventos imprevistos, aspecto que decorre da reflexão inicial acerca de cenários mais simples, no âmbito da proposta que estamos apresentando.

Portanto, ao articularmos a Psicologia Cultural e a TCC, buscamos uma compreensão mais rica e eficaz das origens sociogênicas do preconceito e da violência, assim como inovações para a elaboração de estratégias para sua mitigação em cenários de baixa e média violência, outro aspecto em que reside a relevância teórica deste estudo. Além disso, ao reconhecermos a indissociável interconexão generativa entre o individual e o social, promovemos um entendimento que valoriza tanto a análise detalhada dos processos intrapsicológicos quanto a profunda consideração dos contextos culturais em que esses processos ocorrem.

CONCEITOS-CHAVES DA TEORIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL PARA A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DE PRECONCEITOS

Beck (1964, 1979) introduziu conceitos fundamentais, tais como os de unidades, estruturas e esquemas cognitivos, que são essenciais para entender a complexidade das motivações humanas e como estas orientam as decisões e comportamentos. A relevância desses construtos é ampliada quando consideramos a sociogênese de crenças e preconceitos, oferecendo percepções sobre como as transformações culturais individuais podem promover mudanças mais amplas nos ambientes sociais (PIRES; BRANCO, 2023a, 2023b).

Unidades cognitivas, estruturas e esquemas representam, sob a ótica da TCC, a base do funcionamento cognitivo. As unidades cognitivas incluem elementos fundamentais do pensamento, como crenças e pensamentos automáticos, que impactam diretamente a autoestima e o comportamento. Estruturas cognitivas organizam essas unidades em sistemas que interpretam experiências de vida através de crenças e valores gerais. Os esquemas cognitivos, formados pela organização de experiências passadas, funcionam como padrões para interpretar o mundo, influenciando percepção, processamento de informações e respostas emocionais. Esses esquemas podem ser adaptativos ou desadaptativos, podendo contribuir para psicopatologias como a depressão (BECK; LIESE, 2023), por exemplo.

Para detalhar a descrição sobre o que ocorre nos processos intrapsicológicos, Beck propôs o conceito de tríade cognitiva (TORO-TOBAR; GRAJALES-GIRALDO; SARMIENTO-LÓPEZ, 2016). Tal formulação descreve como adultos deprimidos tendem a pensar sobre si mesmos, o mundo e o futuro, por meio de opiniões negativas. Beck, então, identificou padrões de pensamento desadaptativos, importantes para nossa reflexão, e os chamou de erros cognitivos, incluindo: (1) inferência arbitrária (conclusões rápidas com base em evidências limitadas), (2) abstração seletiva (foco em algumas evidências para tirar conclusões)

e (3) generalização excessiva (atribuição de significado a um evento que permeia todo o semelhante). Podemos notar que a formação dos preconceitos inclui esses mesmos erros na formação de suas premissas, que devem ser levantados, estudados e enfrentados em qualquer intervenção

Sob um ponto de vista mais amplo, a interação entre unidades, estruturas e esquemas cognitivos é dinâmica e influenciada por fatores contextuais e pelos erros cognitivos, ressaltando a importância de uma abordagem que considere o contexto da ecologia cultural humana (XU; WU; LI, 2021). Essa perspectiva é essencial para compreender o processo recursivo da formação de crenças e preconceitos, diante da capacidade individual para aceitar ou se opor às orientações culturais.

Um exemplo ilustrativo é o de uma pessoa criada em um ambiente homogêneo, cujos esquemas cognitivos iniciais sobre “o outro” são simplificados e negativos. A exposição a novas culturas e experiências, como na universidade, por exemplo, pode inicialmente ativar esses esquemas. Contudo, vivências emocionais positivas e reflexões podem iniciar um processo de ressignificação e reestruturação cognitiva, demonstrando o potencial de desconstrução de preconceitos através de estratégias que envolvam vivências emocionais e reflexão.

Nesse sentido, a TCC oferece percepções valiosas sobre a variabilidade dos pensamentos automáticos em função das experiências de vida individuais, sugerindo que os erros cognitivos podem se gerar vulnerabilidades para interpretações imprecisas de novas experiências (BECK, 1979; BECK, J., 2020). Essa compreensão destaca a importância da identificação conjunta de processos individuais e sociais na formação de crenças, contrapondo-se ao construcionismo social, que pode minimizar a autonomia do indivíduo (MARTIN, 2022) para resistir às orientações culturais.

Como forma de desenvolvimento da autonomia, a Psicologia Cultural enfatiza o papel ativo do indivíduo na transformação de seus ambientes e na regulação de seu comportamento, desafiando a visão de que o indivíduo é meramente um produto de influências externas. Exem-

plos de generosidade e empatia em ambientes extremamente adversos, como narrado por Frankl (2013), a partir de sua experiência em campos de concentração, ilustram a capacidade humana de transcendência às imposições dos ambientes e a importância de valorizar a autonomia individual na prevenção e enfrentamento ao preconceito e à violência.

Então, enfatizamos a necessidade de aprofundamento na compreensão dos processos intrapsicológicos e da interação entre fatores individuais e sociais na formação de preconceitos, utilizando os conceitos da TCC como base teórica para o detalhamento dos aspectos intrapsicológicos. Através desta abordagem, busca-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção, promovendo uma sociedade

Como exemplo, destacamos a narrativa de Solange, um dos sujeitos da pesquisa realizada por Silva (2017), sob a ótica teórica da Psicologia Cultural. A explicação sobre a narrativa está exposta no seu relatório da pesquisa, relatos a partir do qual, brevemente, ilustraremos o que pode ser realizado pela articulação de construtos da TCC.

Solange: Amigas, meninas eu tinha algumas lá! Mas amigos não! Eu era bem excluída mesmo! Aí parece que a gente é um bicho, né? Eu tenho impressão disso, porque toda a minha vida, que eu estudei, os meninos me excluíam, assim. Eu tava na escola, os meninos falavam com todas as meninas, mas não falavam comigo.

(...)

E a vida foi sempre assim?

Solange: Foi, mas eu também acho amigos, né? Eu tinha um amigo, dois, né? Sempre me abraçava, aí eles pulavam em mim e falavam ‘ah, fofinha’ (...) eu sempre fui gorda, então tem muito menino que queria desfazer de mim ali, até menina desfazia, umas patricinha besta, aí eu pus isso na minha cabeça, que ninguém conversa comigo porque eu sou gorda, porque eu sou feia”. (SILVA, 2017, p. 97)

(...)

P: Tá nem aí agora? Porque antes você era bem aí pra isso, né?

Solange: Não, eu, ah, tenho que parar com essas besteiras, né? Já fiz a cirurgia mesmo, vou emagrecer. Acho que esse negócio de fazer a cirurgia e saber que eu vou emagrecer, me ajudou muito a parar com tanta besteira. Eu ainda tenho aquela coisa, mas não é muito.

P: Não é como antes não?

Solange: Agora com a cirurgia, eu penso ‘Ah, eu vou emagrecer, pra que ficar com vergonha?’... Saber que eu fiz cirurgia então! É, eu que mudei. Ainda tem gente que passa, porque eu ainda to gorda, não emagreci muito. Aí tem gente, tem um menino que uma vez eu tava passando lá e o menino “oh, mulher gorda!”, eu nem tchum pra ele (sic). Eu falei “Gente!”. (SILVA, 2017, p. 105)

Silva (2017) menciona que Solange, em entrevista, afirmou que, só pelo fato de saber ter realizado a cirurgia bariátrica, iria emagrecer. Acrescenta que, diante de uma perda de peso menor do que a imaginada, ela experimentou uma tensão e ambivalência significativa entre a satisfação de perder peso e a frustração de não atingir seu peso idealizado, mesmo após perder 67 quilos.

Esta narrativa reflete o conceito de pensamentos automáticos, que são aqueles que surgem espontaneamente na mente sem esforço deliberado para pensar dessa forma. Solange associa, automaticamente, a perda de peso com uma melhoria generalizada em sua vida, sem considerar a complexidade das emoções, relações sociais e da autoaceitação decorrentes do processo de emagrecimento. Além disso, a generalização excessiva, outro conceito importante na TCC, é evidente quando Solange amplifica a importância do peso na determinação de sua felicidade e valor próprio, ignorando outros aspectos de sua identidade e experiências de vida.

A capacidade de imaginar-se magra e a subsequente ação de se submeter à cirurgia bariátrica atuam como signos afetivo-semióticos que transformam seu posicionamento perante o mundo e sobre si mesma. No entanto, mesmo após uma perda de peso significativa, a luta de Solange

com a autoimagem e a aceitação mostra a persistência de padrões de pensamento disfuncionais, característicos dos conceitos discutidos por Beck. Ela utiliza estratégias para esconder seu corpo e ainda depende, em alguma medida, da aprovação, real ou imaginada, dos outros indivíduos para validar sua autoestima, indicando uma generalização da crença de que apenas ser magra pode trazer felicidade e aceitação.

Esse tipo de análise da narrativa exemplifica como pensamentos automáticos negativos e a tendência à generalização excessiva podem influenciar profundamente a percepção de si mesmo e a interação com o mundo, destacando a relevância da articulação das abordagens que trazemos neste estudo para uma compreensão aprofundada desses padrões de pensamento e de seus possíveis desdobramentos nos casos concretos.

Nesse contexto, as emoções desempenham um papel importante na alteração da valência que determinadas premissas ou das unidades cognitivas assumem no processo decisório. Isso inclui a possibilidade de desenvolver preconceitos a partir de crenças não respaldadas por evidências, mas potencializadas por emoções negativas, a partir de vivências reais ou imaginárias. Por outro lado, a narrativa nos traz um exemplo sobre como a experiência de estar na presença de uma pessoa obesa que consegue dançar tão bem ou melhor do que qualquer outro dos presentes, serve de vivência que desafia, em diversas dimensões, a crença de que a obesidade, invariavelmente, implica em incapacidade para realizar tarefas que envolvam esforço físico, o que é um aspecto crucial para a nossa argumentação.

Nessa mesma direção, Miranda (2022), em seu relatório de pesquisa, também conduzida sob a ótica da Psicologia Cultural, transcreve uma conversa, em grupo focal, que tinha por objetivo levantar as concepções sobre a pessoa que faz denúncias acerca do tráfico e uso de drogas na escola. Tal indivíduo é conhecido, na linguagem dos sujeitos, como “caguete”.

548. Pesquisadora: E vocês acham que essa coisa de não poder ter caguete ajuda ou piora?

549. Myrna: Piora.

550. Pedro Paulo: Ajuda, mas não tem como tirar esse cagete...
551. Fabiano: Piora...
552. Pedro Paulo: Só se matar todo cagete...
553. Kamila: Piora, tem pessoas que se corta, que bate nos outros, fica xingando os outros, aí acontece um monte de coisa, e você pega e não vê nada... Aí a pessoa que viu, filmou, não quer falar, porque os outros podem ficar chamando ela de cagete, aí pode piorar a situação...
554. Cauã: Não, mas só que aí isso não é cagete... Essa é uma situação que você tem que contar que você não pode ficar segurando pra vocês, não é cagete, você tem que contar, é obrigação sua contar... Mas cagete é o seguinte, você tá lá e a pessoa te conta um segredo e fala “não conta pra ninguém”, e você esparrá pra todo mundo, isso é cagete, mas já o que ela fala é uma situação que você tem que contar...
- Pesquisadora: Mas se você tiver alguém fumando maco-nha, é importante contar ou não?
555. Fabiano: Pra polícia, não...
556. Myrna: Não, professora, se a pessoa conta, depois ele vai atrás dela e mata...
557. Cauã: Mata não, mata nada não... (MIRANDA, 2022, p. 115)

A transcrição acima apresenta uma discussão sobre a concepção de “cagete”, palavra que sintetiza o preconceito sobre aquele que, no caso específico, leva informações sobre o tráfico ou uso de substâncias psicoativas proibidas, na escola. O diálogo apresenta diferentes perspectivas entre os interlocutores, refletindo nuances culturais e distintas crenças sobre o tema.

A pesquisadora inicia o debate questionando se a proibição informal de ser cagete ajuda ou piora determinada situação. Myrna discorda da pesquisadora, afirmando que a proibição piora a situação. Pedro Paulo concorda com a proibição, mas reconhece a dificuldade de eliminar esse comportamento (“não tem como tirar esse cagete”). Fabiano reforça

a posição de Myrna, indicando que a proibição piora a situação. Pedro Paulo [552] sugere uma solução extrema para eliminar o cagete, indicando que só seria possível fazê-lo eliminando todos que apresentam esse comportamento. Essa última concepção pode servir de elemento inferencial sobre a raiva e sobre a extrema rejeição a uma pessoa que reporta o uso de drogas ilícitas nas dependências escolares. Kamila argumenta que a que ser cagete pode levar a consequências negativas, como violência física e verbal, concluindo que as pessoas se sentem desencorajadas a reportar problemas por medo de serem rotuladas como cagete e por medo das possíveis consequências violentas.

Cauã [554], diferentemente dos demais sujeitos, faz uma distinção entre situações em que é necessário reportar algo e o comportamento de ser cagete, delineando que este último se refere a revelar segredos confiados a alguém, enquanto relatar problemas sérios, no contexto escolar, não se enquadram nessa definição. Apesar de não estar explícito, podemos inferir que se refere a uma situação em que risco de morte pode estar envolvido, como cenários de automutilação ou overdose, por exemplo.

Portanto, a análise revela uma discordância geral sobre a eficácia e a moralidade da proibição informal de ser cagete, com diferentes concepções sobre quando é apropriado denunciar e as possíveis consequências desse ato. Enquanto alguns argumentam que a proibição só piora as coisas e desencoraja a comunicação sobre a utilização de drogas nas dependências escolares, outros expressam preocupação com os riscos de denunciar, especialmente em situações potencialmente perigosas. A discussão reflete a complexidade da regulação pelas normas sociais, éticas e elementos da sociogênese da formação do preconceito em relação à divulgação de informações confidenciais e à responsabilidade individual de reportar comportamentos de tráfico ou uso de substâncias psicoativas proibidas nas dependências escolares. Entretanto, acima de todas essas concepções, está o aspecto destacado por Cauã, em que há situações que devem se sobrepor à proibição informal e que seriam meritórias o suficiente para justificar a comunicação.

Então, a compreensão da formação de crenças e valores é fundamental para a elaboração de intervenções para a desconstrução de preconceitos. A vinculação entre premissas e emoções negativas pode, então, motivar expressões de violência. Por exemplo, uma premissa generalizada como “cagete merece morrer”, quando reguladas por emoções como o nojo, o desprezo ou a raiva, pode desencadear generalizações e comportamentos preconceituosos, e extremamente violentos, a qualquer um que seja atribuída a alcunha de cagete. Assim, uma das chaves para enfrentar o preconceito está na compreensão da regulação emocional e no seu poder, simultaneamente, aprisionador ou libertador, além da racionalidade das premissas (BECK; DEFFENBACHER, 2000).

No sentido de compreender a importância da identificação das unidades cognitivas, podemos nos apoiar no descrito em um excerto trazido por Silva (2017). Essa passagem nos auxilia a identificarmos uma premissa que está na raiz do preconceito de que uma pessoa obesa não é capaz de realizar qualquer atividade que envolva esforço físico.

Não, porque assim, na escola, eu dançava, fazia aula de dança, quando eu entrava ‘nossa tem uma gordinha no meio’, quando eles viam eu dançando ‘nossa, a gordinha dança melhor que a magrinha’. Então assim, era aquele tabu de que gordinho não sabe fazer nada, né? ‘Gordo é preguiçoso, gordo é aquilo outro’, mas ele não vê o que você é capaz, só pensa pelo seu corpo, mas não por você ‘uai, mas você dá conta de fazer isso?’, ‘dou, uai, porque não? Eu sou é gorda, não sou aleijada’. (SILVA, 2017, p. 125)

A partir da auto-explicação da experiência de dançar, um dos sujeitos da mencionada pesquisa detalha a sua percepção sobre uma premissa generalizada, sem sustentação em evidências, de que uma pessoa obesa não tem capacidade para realizar atividades que exijam esforço físico. Segundo ela, as pessoas pensam que “gordo é preguiçoso, gordo é aquilo outro”. Entretanto, ao mostra-se apta para a dança enfrentava essa falsa premissa por meio da evidência de dançar “melhor do que a

magrinha”, ao que, a partir da sua narrativa, podemos inferir, até mesmo, um certo grau de satisfação em contradizê-la por meio de suas habilidades. Ela destaca, então, a surpresa que percebe nos participantes da roda de dança ao terem o seu preconceito confrontado em uma vivência – a própria dança – na qual uma pessoa obesa podia apresentar um melhor desempenho do que outros indivíduos.

Nesse sentido, para enfrentar o preconceito, podemos seguir duas direções independentes, mas complementares. Primeiramente, fortalecer o empoderamento individual para alterar concepções preconceituosas, promovendo a responsabilidade pelo aumento da capacidade de agência e pelo encorajamento à realização de mudanças autônomas (PIRES; BRANCO, 2023a, 2023b). Em segundo lugar, priorizar as estratégias sociais que possam afetar as emoções subjacentes às premissas preconceituosas, tais como a vivência da dança descrita no exemplo anterior, reconhecendo que a principal sustentação dessas unidades cognitivas reside nas emoções negativas a elas entrelaçadas ao longo de vivências passadas, reais ou imaginadas, com ou sem evidências (ZITTOUN; VALSINER, 2016). A essa estratégia damos o nome de híbrida, por incluir elementos individuais e coletivos. Ela não se aplica ou resolve todos os casos, sendo bastante adequada aos preconceitos com elevado grau de consciência, em cenários de baixa ou média violência, como anteriormente explicado.

Portanto, ao integrarmos os conceitos de esquemas, estruturas e de unidades cognitivas (BECK, 2020) com elementos teóricos da Psicologia Cultural, tais como a análise dos posicionamentos dinâmicos do *self* (LOPES-DE-OLIVEIRA; BRANCO; FREIRE, 2020), ou o estudo da equifinalidade de trajetórias (SATO; TANIMURA, 2016), a compreensão do processo de formação e enfrentamento do preconceito torna-se mais aprofundado. As unidades cognitivas, que incorporam tanto aspectos cognitivos quanto emocionais, representam postos-chaves na articulação entre psicologia clínica, cultural e na abordagem do preconceito de maneira integral, por meio de estratégias individuais e sociais, na busca por um enfrentamento escalável e eficaz à violência e ao preconceito.

A natureza recíproca da construção cultural indivíduo-social (PIRES, 2023b) é, portanto, um bom ponto de partida para a elaboração de estratégias mais amplas, coletivas e escaláveis para o enfrentamento à violência. Nesse contexto, as contribuições de Beck revolucionaram a compreensão da dimensão intrapsicológica da formação de crenças e seus efeitos generalizadores, destacando a influência recursiva do pensamento sobre si mesmo e seus desdobramentos nas ações humanas.

FORMAS INOVADORAS PARA O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E AO PRECONCEITO: UMA ABORDAGEM INTEGRADA

Enfatizamos que o enfrentamento à violência e ao preconceito é uma questão complexa que demanda abordagens inovadoras, capazes de transcender métodos tradicionais. Se assim não fora, os graves problemas, causados por comportamentos violentos e dos quais somos testemunhas, não ocorreriam por todo o mundo. A necessidade de soluções mais complexas deriva da intrincada interrelação entre emoções, estruturas cognitivas e o ecossistema cultural, em um nível social.

A relação entre emoções, crenças e pensamentos automáticos é evidente no fenômeno do preconceito, onde emoções negativas como medo e raiva podem reforçar estereótipos que potencialmente atuarão na formação de novas crenças. Nesse sentido, potencialmente promissora para a desconstrução de preconceitos, são as abordagens psicodramáticas, propostas por Moreno (1993). Essa é uma técnica terapêutica fora do domínio da TCC, que promove a exploração de dinâmicas sociais e individuais de maneira dramática e participativa, com potencial para desconstruir preconceitos por meio da vivência de emoções e compreensão das interações sociais.

No contexto escolar, por exemplo, o psicodrama pode ser adaptado para além de suas aplicações clínicas e de forma inovadora para enfrentar o preconceito. Através de atividades psicodramáticas, os estudantes podem vivenciar e explorar emoções associadas ao preconceito,

promovendo empatia e compreensão mútua. Por exemplo, uma atividade poderia envolver representações dramáticas de situações em que ocorre discriminação no dia-a-dia de um estabelecimento de ensino, permitindo que os participantes experimentem as emoções envolvidas. Apesar da brevidade de nossa explicação, é importante destacar que o psicodrama não é apenas uma técnica teatral, mas um instrumento de intervenção em psicoterapia que necessita de formação especializada para a sua adequada adaptação e condução.

Outra abordagem inovadora pode ser a integração de técnicas de realidade virtual para criar experiências imersivas que eliciem emoções relacionadas ao preconceito. Essas experiências virtuais podem ser guiadas por princípios da TCC, com base nos elementos da cultura coletiva que orientam as práticas sociais evidentes e veladas, levantados pelos métodos da Psicologia Cultural. Por meio dessas estratégias e técnicas podemos desafiar crenças distorcidas, promovendo novas emoções que atuem como pesos e contrapesos nas estruturas cognitivas já formadas, o que pode fomentar as necessárias transformações das unidades cognitivas relacionadas aos preconceitos.

A necessidade de estratégias híbridas e heterodoxas que mobilizem a complexa interação das emoções na estrutura cognitiva é, portanto, crucial para o enfrentamento efetivo à violência e ao preconceito. Sobre isso, Pires (2024) destaca a importância de nos libertarmos de preconceitos na adaptação de técnicas psicológicas clínicas para uso comunitário, visando promover ambientes mais inclusivos e respeitosos.

A eficácia de abordagens fragmentadas por tipo de preconceito versus uma abordagem global e vivencial deve ser debatida em trabalhos futuros, levantando questões sobre qual estratégia seria mais benéfica. Enquanto a fragmentação permite foco detalhado e desenvolvimento de estratégias específicas, ela pode falhar em abordar a complexidade das interconexões entre diferentes formas de preconceito. Em contraste, uma abordagem global reconhece a influência das

emoções, crenças e valores na formação do preconceito, promovendo compreensão profunda e abrangente.

A escolha entre abordagens fragmentadas e globais depende do contexto e dos objetivos específicos da intervenção. Uma estratégia híbrida, combinando elementos de ambas as abordagens, pode ser a mais adequada, envolvendo a participação ativa das pessoas no ambiente de intervenção e permitindo a criação de estratégias adaptáveis que reconheçam a complexidade do preconceito e promovam transformação efetiva. O enfrentamento ao preconceito, portanto, é uma missão compartilhada que exige colaboração, compreensão e ação coletiva, destacando a importância de uma abordagem integrada e flexível para promover mudanças significativas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interconexão entre a Psicologia Cultural, a Teoria Cognitivo-Comportamental e as estratégias de enfrentamento à violência é evidenciada ao explorarmos os fundamentos teóricos que abordam as crenças e valores como elementos essenciais na formação do preconceito.

A definição de crenças e valores proporciona um arcabouço inicial para compreendermos como essas unidades orientam decisões e comportamentos expressivos ao longo do tempo. Temos argumentado, há tempos, que existe uma profunda vinculação das emoções nas crenças (PIRES, 2023a, 2023b, 2023c; PIRES; BRANCO, 2007, 2008, 2012, 2023a, 2023b), ressaltando o papel fundamental destas últimas na orientação das crenças. As emoções, nesse contexto, são fundamentais na formação da subjetividade, sendo influentes no processo decisório, inclusive no desenvolvimento de preconceitos.

Além disso, mostramos como pode ser benéfico para a compreensão da violência quando articulamos robustas teorias que oferecem inteligibilidade, tanto sobre os processos intrapsicológicos, principalmente os relacionados ao papel regulador das emoções, quanto de aspectos sociais. Nesse contexto, a análise dos processos cognitivos envolvidos

na formação de crenças, conforme especificamente abordado na TCC, ganha relevo quando consideramos o exemplo prático das premissas preconceituosas relacionadas às emoções negativas. A configuração do preconceito, como ilustrado pelo exemplo “pessoas obesas não realizam tarefas que exijam esforço físico”, é enraizada na interseção entre premissas cognitivas sem sustentação ou evidências e poderosas emoções, como a raiva, o desprezo e o nojo, por exemplo.

O enfrentamento de tal cenário, independentemente das inegáveis responsabilidades sociais e coletivas, requer o empoderamento do indivíduo para alterar suas próprias concepções, agindo de maneira autônoma, mas socialmente promovida. Essa concepção emerge como um aspecto crucial, uma vez que podemos nos aproveitar da construção multidirecional entre o social e individual, conforme indicado pela Psicologia Cultural. Além disso, a compreensão de que as emoções negativas são um pilar importante na sustentação das premissas preconceituosas sugere que seja realizada uma abordagem híbrida, priorizando o enfrentamento dessas emoções subjacentes.

Considerando a subjetividade como um sistema complexo e aberto, as estratégias de enfrentamento ao preconceito devem ser adaptáveis à intensa individuação. Nesse contexto, a utilização de técnicas como a do psicodrama, adaptado aos diversos contextos, das artes e do esporte, se mostra como uma alternativa promissora para promover a desconstrução do preconceito em boa parte dos indivíduos, em cenários preventivos e nos que as expressões de violência, de baixa ou média intensidade, sejam observadas.

A integração dessas abordagens teóricas oferece uma perspectiva abrangente para o enfrentamento à violência, destacando a importância das emoções na formação e a para a desconstrução do preconceito. A compreensão profunda da dinâmica processual das crenças, processos cognitivos e preconceito, aliada ao reconhecimento da influência das emoções, fornece bases sólidas para a elaboração de estratégias híbridas e adaptáveis que visam criar sociedades mais inclusivas e justas.

Além disso, devemos desenvolver formas de avaliar a eficácia desse tipo de intervenção e o impacto dessas técnicas sob os pontos de vista coletivo e individual. A condução de pesquisas comparativas, empregando abordagens fragmentadas e globais, emerge como uma providência necessária para prover compreensão sobre as formas que essas estratégias influenciam a percepção, atitudes e comportamentos das pessoas em relação ao preconceito.

É necessário, ainda, estendermos o escopo da pesquisa para explorar a durabilidade dos efeitos das intervenções ao longo do tempo. Com essa medida, busca-se não apenas mensurar conquistas imediatas, mas também buscarmos a compreensão sobre como as mudanças na estrutura cognitiva resultantes dessas intervenções podem se traduzir em transformações comportamentais e sociais sustentáveis, enriquecendo assim o entendimento das dinâmicas sociogênicas envolvidas na promoção da igualdade e na redução do preconceito.

Concluimos, portanto, que a abordagem mais adequada para o enfrentamento ao preconceito é uma combinação estratégica, baseada em um plano de ação coletivo, ao que denominamos de abordagem híbrida. A elaboração desse plano deve envolver a participação ativa das pessoas que interagem no ambiente ou contexto da intervenção, o que abre a possibilidade para considerar perspectivas diversas, identificar desafios específicos e criar estratégias adaptáveis. Ao integrar elementos das abordagens fragmentada e global, é possível criar um plano abrangente e flexível, reconhecendo a complexidade do enfrentamento ao preconceito, cujo sucesso depende da realização de uma jornada compartilhada, de colaboração, compreensão e ação coletiva.

REFERÊNCIAS

- BECK, Aaron T. Thinking and depression: II. Theory and therapy. **Archives of general psychiatry**, v. 10, n. 6, p. 561-571, 1964.
- BECK, Aaron T. **Cognitive therapy and the emotional disorders**. Penguin, 1979.
- BECK, Judith S. **Cognitive behavior therapy: Basics and beyond**. Guilford Publications, 2020.

- BECK, Aaron T.; DEFFENBACHER, Jerry L. **Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility and violence**. 2000.
- BECK, Aaron T.; LIESE, Bruce S. **Terapia Cognitivo-Comportamental para transtornos por uso de substâncias e dependências comportamentais**. Artmed Editora, 2023.
- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Editora Sinodal, 2013.
- GABRIEL, Leandro. **Violência Escolar: uma percepção discente**. Editora Dialética, 2023.
- LOPES-DE-OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos; BRANCO, Angela Uchoa; FREIRE, Sandra Ferraz Dourado Castillo (Eds.). **Psychology as a dialogical science: Self and culture mutual development**. Springer International Publishing, 2020.
- MARTIN, Jeffrey. Self, Reality, Knowledge and Theory: Is Social Constructionism Antithetical to Sport and Exercise Psychology Research? **Psychology**, v. 13, n. 9, p. 1353-1390, 2022. <https://doi.org/10.4236/psych.2022.139088>
- MARTINS, Hildeberto Vieira. Psicologia, colonialismo e ideias raciais: uma breve análise. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 44, p. 50-64, 2019.
- MIRALLIA, Maria Clara Favarão Crespi *et al.* Concepções de professores sobre a atuação da psicologia no contexto escolar. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, p. e28004-e28004, 2023.
- MIRANDA, Theresa Raquel Borges de. **Cultura de paz na escola: práticas dialógicas e desenvolvimento da autonomia dos estudantes como mobilizadores da mudança**. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/44401>
- MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. Editora Cultrix, 1993.
- PIRES, Sergio Fernandes Senna. Deconstructing myths and reallocating borders: Contributions of clinical psychology beyond the office. In: **Health of Tomorrow: Innovations and Academic Research**. Seven Editora, 2024. <https://doi.org/10.56238/sevened2023.007-074>
- PIRES, Sergio Fernandes Senna. Enfrentamento sustentável e integral à violência e aos preconceitos na escola: um desafio complexo, mas viável. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 07, p. 8012-8038, 2023a. <https://doi.org/10.56083/rcv3n7-036>
- PIRES, Sergio Fernandes Senna. Psicologia Cultural: uma poderosa abordagem para a compreensão dos fenômenos humanos complexos. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 11, p. 19896-19920, 2023b. <https://doi.org/10.56083/rcv3n11-004>
- PIRES, Sergio Fernandes Senna. A violência como expressão dos desejos e das decisões humanas no ambiente acadêmico. In Alvarenga, F. (Org.). **Novos estudos em ciências humanas**. São Paulo: Dialética, 2023c. p.175-190. <https://doi.org/10.48021/978-65-270-0788-3-C8>
- PIRES, Sergio Fernandes Senna. Reflexões sobre a criação de uma rede nacional de referência para o enfrentamento à violência e ao preconceito na escola. **Revista Contemporânea**, 3(8), 2023d, p. 10559–10571. <https://doi.org/10.56083/Rcv3N8-035>

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300002>

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 415-421, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000400004>

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela. Protagonismo infantil no contexto escolar: cultura, self e autonomia na construção da paz. In: BRANCO, A.U.; LOPES-DE-OLIVEIRA, M.C.S. (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 347-370.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo como valor estruturante: Enfrentando a invisibilidade infantojuvenil na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n. 2, p. e23035-e23035, 2023a. <https://doi.org/10.21814/rpe.27217>

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Transformação cultural nas escolas para promoção da paz. In: SENA, Denise Pereira Alves. (Org.). **Estudos atuais em Psicologia e Sociedade**. São Paulo: Dialética, v.6, 2023b, p. 205-225. <https://doi.org/10.48021/978-65-252-7616-8-c10>

SATO, Tatsuya; TANIMURA, Hitomi. The Trajectory Equifinality Model (TEM) as a general tool for understanding human life course within irreversible time. In: SATO, Tatsuya; MORI, Naohisa; VALSINER, Jaan (Eds.), **Making of the future: The trajectory equifinality approach in cultural psychology**. IAP, 2016, p. 21-42.

SILVA, Milena Oliveira da. **Corpo, cultura e obesidade: desenvolvimento de posicionamentos dinâmicos de si em mulheres submetidas à gastroplastia**. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/24624>

SNOWDEN, Dave. **Cynefin: weaving sense-making into the fabric of our world**. Cognitive Edge-The Cynefin Company, 2021.

SNOWDEN, David J.; BOONE, Mary E. A leader's framework for decision making. **Harvard business review**, v. 85, n. 11, p. 68, 2007.

VALSINER, Jaan. **An invitation to cultural psychology**. Sage, 2014.

VALSINER, Jaan. **General human psychology**. Springer, 2021.

TORO-TOBAR, Ronald Alberto; GRAJALES-GIRALDO, Francy Lorena; SARMIENTO-LÓPEZ, Julián Camilo. Risco de suicídio segundo a tríade cognitiva negativa, ideação, desesperança e depressão. **Aquichan**, v. 16, n. 4, p. 473-486, 2016. <https://doi.org/10.5294/aqui.2016.16.4.6>

VAN DER MERWE, Susara E. et al. Making sense of complexity: using SenseMaker as a research tool. **Systems**, v. 7, n. 2, p. 25, 2019.

WAGONER, B.; CHRISTENSEN, B. A.; DEMUTH, C. (Eds.). **Culture as process: A tribute to Jaan Valsiner**. Cham: Springer, 2021. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-77892-7>

XU, Shuangshuang; WU, Aruna; LI, Xiaowen. Jaan Valsiner, a Keen Perceiver and Creator of Cultural Ecology. In: WAGONER B.; CHRISTENSEN B.A.; DEMUTH C. (Eds.). **Culture as Process: A Tribute to Jaan Valsiner**, p. 327-335, 2021.

ZITTOUN, T.; VALSINER, J. Imagining the Past and Remembering the Future: How the unreal defines the real. In: SATO, T.; MORI, N.; VALSINER, J. (Eds.). *Making of The Future: The Trajectory Equifinality Approach in Cultural Psychology*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2016. p. 3-20.

A PSICOLOGIA APLICADA EM AULAS DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DE UM RECURSO PEDAGÓGICO INCLUSIVO, ACOMPANHADA COM A PLANILHA ELETRÔNICA EXCEL

Daniele Cristine Bettoni¹²

Rafael Alberto Gonçalves¹³

Silmara Aparecida Gesser Holschuh¹⁴

INTRODUÇÃO

É cada vez mais frequente o número de recursos pedagógicos digitais em salas de aulas. Seja qual for a faixa etária, o docente procura de forma constante aplicações didáticas para conduzir suas turmas a caminho do saber.

Ao planejar suas atividades, o professor entra numa esfera a procura do caminho ideal, entrando na necessidade de identificação de cada aluno da classe, e vem os questionamentos que poderão surgir durante a execução dele. Diante deste cenário, é comum a lembrança de costumes enraizados na forma pedagógica de lecionar, padrões que foram impostos e até muitas vezes esperados por pais e escolas, o que interfere diretamente na atuação do professor em chão de sala de aula.

Partindo do pressuposto acima, surge a provocação sobre esse planejamento e execução de atividades: Como será proposto o recurso pedagógico de forma inclusiva? E principalmente, em aulas de ciências exatas, como aderir esse aspecto de todas as perspectivas esperadas? O maior questionamento fica para quem tem esse desafio nas mãos a solucionar.

¹² Graduanda em Psicologia (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1188734750907985>

¹³ Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (FURB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1469248630990193>

¹⁴ Graduação em Gestão da Qualidade (UNICESUMAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/1944284521954024>

Quando avaliamos essas circunstâncias inicia as ponderações de conceitos primários, sobre o tema geral inclusão, qual a forma de aprendizagem inclusiva, como a ciência auxilia neste processo e principalmente, como políticas públicas podem amparar neste caso. Pensando nisso, no livro *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas - Avanços e desafios*, da autora Margareth Diniz, traz um trecho sobre qual a concepção atual, revelando conceitos sobre o olhar social da inclusão em comunidade.

Já o modelo social – a inclusão – baseia-se na proposição de que a sociedade e suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes, portanto, a tensão precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade, mas também para a mudança institucional, bem como para a mudança de regulamentos e atitudes que criam e mantêm a exclusão. No contexto da educação, a reestruturação das escolas baseada em diretrizes inclusivas é um reflexo de um modelo de sociedade em ação, por isso requer a interação entre as necessidades individuais e as alterações dos sistemas escolares e sociais. Dessa forma, poderíamos apontar alguns níveis em que essas mudanças deverão ocorrer. (Diniz, 2012, p. 33).

Ali lemos que as necessidades individuais deveriam ser atendidas. Neste capítulo veremos que algumas tecnologias, podem ser transformadas em espécies de atalho a professores e subjetivamente, apoiar a implementar em sua aula, de forma assertiva, as demandas de cada educando.

É bastante notório também o uso em específico da planilha Excel, que um software utilizado diariamente por diversos ramos industriais, medicina, escola Microsoft. Com isso, dentro do mundo da matemática, na atualidade diversas funções que podem ser usufruídas a favor da educação inclusiva. Os autores contribuem com uma abordagem metodológica é de carácter expositivo a futuras ideias

e aplicações para experimentos em sala. De relato investigativo, no aprendizado de multiplicação, com o uso de uma programação feita pelo mesmo, ele inseriu um comando de “fala”, intrínseco a exercício virtual, o que será brevemente discutido em benefícios envolvendo a contexto de neurociência e conseqüentemente a inclusão em aulas de matemática e até outros tipos de disciplinas. Deste modo, ficará apenas um relato pequeno perto da imensidão de propostas a serem ressignificadas dentro de chão de sala de aula.

NEUROCIÊNCIA APLICADA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A cada ano que passa, a novos, grandes, e instigantes estudos sobre como nosso cérebro está funcionando. A mente humana, sempre foi uma interrogação entre estudiosos, devido a sua magnífica complexidade. Sentir, saber, ler são algumas das ações colossais, que nosso sistema nervoso está incumbido. Internamente, dentro da psicologia e biologia, temos um grande tema tomando espaço de forma rápida, a neurociência. O autor Roberto Lent, (2023) resume que é a confluência de áreas que se propõem a entender o sistema nervoso, em todas as suas dimensões possíveis: química, física, biológica, anatômica, psicológica etc. Observando essas junções de contextos a serem aprendidos dentro da neurociência, temos a tarefa de aplicar o tema dentro da educação inclusiva, entendendo bem que, inclusão essa que nada mais é do que a genuína aceitação de todos, inclusive ambientes e seus acessos, para pessoas que contemham algum quadro psiquiátrico.

Nas áreas escolares, é comumente falado sobre alunos que possuem transtornos, sendo os mais frequentes, TEA, Transtorno do Espectro Autista e TDAH, Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade. A causa permanece ainda por vezes elusiva, mas como principal via, foi comprovado cientificamente que advém de cargas genéticas. É vital a diferenciação e classificação tais quadros primeiramente, para explorar esses universos pelo aspecto biológico e

psicológico. Muitos ainda tratam como doenças, o que conecta diretamente a incapacitações, podendo criar uma perspectiva exclusiva, e não inclusiva. Dentro da medicina encontramos respostas e estudos realizados sobre ele, o que torna mais lúcido nosso entendimento sobre isto. Quando analisamos a palavra “Transtorno” que é original do latim, que significa girar/através, como obter uma contraposição de acordo com a neurobiologia de acordo com padrões estabelecidos como normais no âmbito social. Segundo Roberto Lent, (2023), ele traz a informação de um manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 5ª edição (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria, quanto a Classificação internacional de doenças, 11ª edição (CID-11), da Organização Mundial da Saúde, adotam a expressão “transtornos mentais” para descrever os quadros psiquiátricos. Se formos exemplificar alguns tipos de situações, poderia ser com alunos que contém TEA, que tem apresentado de forma generalizada alguns aspectos que devem ser ponderados. Estereótipias, gostos por rotinas, repetições de atividades, são algumas potencialidades a serem investigadas em aplicações práticas pedagógicas.

Vários são os questionamentos e receios de professores que aplicam a educação inclusiva, de qual melhor didática, qual a proposta de aula ideal, pensando que esse aluno tem um formato único de compreensão. É de suma importância ressaltar que existe uma singularidade perante a cada quadro. Assim como nosso corpo responde a estímulos físicos, de espécie involuntária e voluntária, a nossa mente não se torna diferente, e pelo contrário, é justamente dentro deste universo que a neurociência estuda os preceitos e contextos para colaborar com práticas educacionais efetivas e inclusivas.

INTEGRAÇÃO DE SISTEMAS CORPORAIS E SUAS COLABORAÇÕES EM AULAS INCLUSIVAS

Quando estudamos o corpo humano encontramos um mundo a ser descoberto. Recentes investigações continuam sendo reveladas,

e ainda a muito a ser exposto para uma melhor compreensão de informações que geneticamente, interferem em parâmetros neurobiológicos e de socializações. Na área da ciência aprendemos que a estrutura humana funciona como um sistema integrado, em constante simbiose de trocas afirmativas e funcionais, tendo como principais, o digestório, cardiovascular, renal, respiratório e endócrino. Cada sistema contém sua vital responsabilidade, mas em específico, o sistema nervoso os integra e coordena como um todo. Consideravelmente, a fisiologia humana traz em bibliografias atualmente sobre ele, o sistema nervoso, e suas divisões de tarefas, o que nos traz uma aproximação de um funcionamento físico sobre cada quadro psiquiátrico em sua individualidade a ser estudada. Quando citamos o sistema nervoso, devemos lembrar da complexa anatomia carrega e principalmente como ela reflete em ações cognitivas e comportamentais.

O sistema nervoso tem funções diversas, que vão da regulação da liberação de hormônios ou controle de uma resposta motora reflexa, até a atividade cognitiva mais complexa que você possa imaginar. Essas atividades são possíveis pela relação que travamos com o meio ambiente, incorporando informações e abstraindo soluções para problema. (Farias, 2009, p. 18).

Por meio de algumas informações biológicas descritas, que muitos avanços físicos e cognitivas são elaborados em sala. No ensino forma inclusiva, temos grandes acessos para estimular cada educando, de acordo com sua necessidade. Alunos com TEA, perante a um contexto coletivo, são bastante correspondentes a estímulos de orientação conduzida com perfil metódico, ou seja, divididos em partes e com uma sequência lógica a ser feita, através de repetição.

Mediante a isto, a ideia do uso de tecnologias sincronicamente a educação inclusiva, e por intermédio de constatações de neurociência, consegue-se visualizar uma aula aplicada de cunho singular. No modelo apresentado pelo professores/autores, utilizando planilha eletrônica Excel, o modelo de multiplicação, que pode ser utilizado em aulas

da disciplina de matemática, é extremamente intuitivo, podendo ser considerado uma metodologia de fixação. Contém o apoio de “fala” incluído, guiando o indivíduo a próxima etapa, além de poder ser repetido inúmeras vezes. Esse método adotado a atividade, consta uma postura que pode se tornar um potencial em diversos alunos com quadros de distúrbios neurológicos, e específico quando citamos o TEA, uma vez que é constatado que eles respondem com repetições, rotina ao fazer qualquer ação, e um tipo de guia para controle de ansiedade. Para demonstrar ludicamente, abaixo na figura1 consta a apresentação da tela do exercício.

Figura1 – Modelo desenvolvido para atividade inclusiva de matemática

By Professores: Daniele, Rafael e Silmara | 12/02/2024

Multiplique os fatores e click no nº certo!

ROTEIRO

1º 2º

NÍVEL



$8 * 6$

6 54 30 24 48



Parabéns!

Fonte: (Os autores, 2024)

Além de todos os benefícios entrelaçados as particularidades de alunos com TEA, podermos analisar que de forma genuína, a imagem não vem carregada de desenhos ou gifs, e propositalmente também

auxiliar no envolvimento e atenção deste aluno com a atividade matemática, quando também pode facilitar a concentração e não dispersar o discente. Outro fato é que alunos com TDAH relatam a extrema facilidade em dispersão, e dificuldade de focar em um tema somente em cada ação, neste caso poderia ser uma proposta didática no ensino de prática pedagógica positiva. Diante deste cenário podemos além de colaborar com esses casos, também apoiar deficiências visuais, pois o apoio auditivo poderá servir partir a várias outras atividades.

NEUROPSICOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A educação e as novas tecnologias, vem concomitantemente a cada ano que passa sendo alvo de diversas transformações, e na medida em que existe vem gerando um movimento de mudança e de quebra de paradigma na prática educacional. A partir deste cenário, é de grande importância a discussão e o debate sobre a inclusão dos alunos com deficiência nos ambientes escolares. Diariamente professores lidam com mudanças na forma de pensar acerca do contexto educacional e na ideia que a educação deve ter como princípio o desenvolvimento humano e potencialização das capacidades individuais, considerando a existência e as necessidades do aluno em sua individualidade. É vital a imersão nesses novos questionamentos, em relação a prática docente, marcada por resistência em reconhecer os potenciais de aprendizagem de uma criança com deficiência, além disso, questões como ausência de recursos materiais que possibilitem a criação de situações de aprendizagem.

Em síntese, se faz necessário o rompimento com o passado de exclusão que assola o dia a dia das instituições escolares e a busca por novas possibilidades de contribuições que de fato, crie esse vínculo com uma aproximação da educação com novas áreas de conhecimento e saberes a fim de discutir e pensar este processo de inclusão. Atualmente, é sabido que existe um campo do conhecimento que tem crescido demasiadamente em pesquisas nos últimos anos e tem

grande potencial articulador das demandas inclusivas referentes a questão da cognição e aprendizagem e suas possíveis resoluções, sendo ele o campo da Neuropsicologia.

A Neuropsicologia é atualmente uma área de estudos, que almeja estabelecer relações entre o cérebro e comportamento, que por vias de ações cognitivas conseguem emergir constatações a neurociência. A início dos estudos da Neuropsicologia data dos anos de 3.000 a 2.500 a. C., a partir dos primeiros estudos de localizações de funções no cérebro. Como resultado de observações minuciosas dos praticantes da medicina antiga, os primeiros conhecimentos continham descrições anatômicas, fisiológicas e patológicas relacionadas a atividade cerebral. Com o início dos estudos sobre doenças mentais e a psiquiatria, a medicina e a psicologia entram em coparticipação no século XIX. No entanto, no século XX o interesse pelas investigações sobre lesões cerebrais e seus desdobramentos ficou a cargo da Neurologia.

Historicamente, o crescimento de avaliações neuropsicológicas no contexto escolar deixou suas marcas, alterando a formação de inúmeros estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e escolarização. Dessa forma, é de suma importância a investigação entre estrutura (cérebro) e função (cognição), sendo essa um dos objetivos centrais da neuropsicologia, no qual se faz necessária, a incansável busca por uma visão que engloba o sujeito, sem negação da base biológica e que inclui sua manifestação nas interações com o meio.

Para os profissionais da educação, é inegável que sua verdade absoluta é em relação aos processos de aprendizagem, a partir da utilização de conhecimentos teóricos e estratégias metodológicas desenvolvidos pela neuropsicologia e incluindo a tecnologia a favor do aluno. Assim, o debate para consolidar os conhecimentos feitos pela neuropsicologia junto à educação inclusiva, é primordial. Quando se fala sobre ambiente escolar e para seu processo respectivo, o esperado é a diminuição dos discursos e ambientes de exclusão, integrando todos os alunos no espaço escolar, visando a promoção

de uma prática pedagógica aliada de formação e desenvolvimento cognitivo, respeitando a singularidade de cada mente/aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o resultado deste estudo podemos entender a dimensão de oportunidades na docência com educação inclusiva, e por certo ângulo, até a precariedade existente de políticas públicas aplicadas no contexto educacional do país, principalmente no aspecto de inclusão. Quando entendemos que cada ser humano contém sua singularidade, também concluímos que suas diversidades sejam elas culturais, psicológicas, sociais, fazem parte do ser social que está sim, incluso em uma comunidade, em uma escola e tem direito a um ensino de qualidade.

Todos os alunos que encontramos pela trajetória de seu currículo acadêmico deixa de si uma parte ao professor, como o professor , também deixa muito de si no aluno, e a provocação que é levantada não é sobre uma didática formulada para a “maioria” dos alunos, e sim, a cada ser humano que não é apenas um número dentro da classe, mas uma pessoa que fisiologicamente tem muito a contribuir com todos, indiferentemente da resistência e preconceito que a sociedade impõe contra ela, ou até de suas próprias limitações. Nesta pequena inicialização, utilizamos como exemplo o uso de recurso disponível para os professores, e apenas na disciplina da matemática, mas deixamos a nossa persistência e incentivo a novas desafios de potencializar grandes mentes que temos ao nosso redor.

REFERÊNCIAS

Diniz, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios** / Margareth Diniz. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Lent, Roberto. **Neurociência da mente e do comportamento** / autor-organizador Roberto Lent. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2023.

Autismo e educação [recurso eletrônico]: **reflexões e propostas de intervenção** / Cláudio Roberto Baptista, ... [et al.]. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2007.

Fisiologia humana: / Moacir Serralvo Faria... [et al]. - 1. ed. e 1. reimp. - Florianópolis: BIOLOGIA/EAD/UFSC, 2009.

Fonte:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103=84862021000300009-&script-sci_arttext. Acesso em: 09 fev. 2024.

Fonte:<https://revistainclusiones.org/pdf52/2%20VOL%205%20NUM%204%202018REVISTAFRONTERAOCTUBREDICIEMBRERV%20INClu.pdf> Acesso em: 09 fev. 2024.

Fonte: Transtornos do espectro autista - Pediatria - Manuais MSD edição para profissionais (msdmanuals.com) Acesso em: 09 fev. 2024.

Fonte: Visão geral do sistema nervoso autônomo - Distúrbios neurológicos - Manuais MSD edição para profissionais (msdmanuals.com) Acesso em: 09 fev. 2024.

VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES ÍNTIMAS: EXPLORANDO DEFINIÇÕES E ENTENDENDO A COMPLEXIDADE

Carollina Souza Guilhermino¹⁵

Tiago Geraldo de Azevedo¹⁶

Marco Antônio Silva Alvarenga¹⁷

A violência no contexto da intimidade, infelizmente, ainda se apresenta como um fenômeno cotidiano na vida de muitos brasileiros (Fórum Brasileiro de Segurança Pública [FBSP], 2023). As taxas de prevalência são altas e os prejuízos são diversos na vida das vítimas, de terceiros que presenciam esse tipo de violência, dos agressores que enfrentam as ramificações legais de seus atos e na sociedade em geral (OMS, 2019). Em diversos países, inclusive no Brasil, esse tipo de violência é considerado um problema de saúde pública e uma violação dos direitos humanos devido à extensão do fenômeno e às consequências negativas tanto a nível individual quanto social (Devries *et al.*, 2013; OMS, 2021).

Dados nacionais apontam que ao longo da vida 33,4% das mulheres foram vítimas de violência física ou sexual provocadas por seus parceiros ou ex-parceiros íntimos (FBSP, 2023). Cerca de 53,6% dos feminicídios foram cometidos pelo companheiro e 19,4% por ex-companheiro, sendo que 7 em cada 10 casos ocorreram dentro da residência onde os parceiros íntimos coabitavam (FBSP, 2023). Em relação aos homens, um levantamento nacional indicou que 15% dos homens vítimas de violência tiveram como agressores seus(uas) parceiros(as) ou ex-parceiros(as) íntimos (Waiselfisz, 2015).

Apesar dos avanços significativos nas pesquisas científicas sobre o fenômeno, os pesquisadores ainda não chegaram a um consenso sobre a

¹⁵ Doutoranda em Psicologia: Cognição e Comportamento (UFMG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4120020235264726>

¹⁶ Mestre em Psicologia (UFSJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/7179913331846255>

¹⁷ Doutor em Psicologia (UFMG). Professor Permanente do PPGPSI (UFSJ). Coordenador do Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão da Cognição, Cotidiano e Desenvolvimento (CODE.Lapex).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9854687778897146>

terminologia mais apropriada para descrever casos de violência dentro de relacionamentos íntimos (Sacramento; Rezende, 2006). Esta falta de definição gera diversos desafios, incluindo atrasos na comunicação, no desenvolvimento teórico, na integração de diferentes teorias, na disseminação do conhecimento e na coesão de um corpo de conhecimento. Na literatura, encontram-se várias denominações, como violência conjugal, violência contra a mulher, violência doméstica e violência de gênero. Alguns desses conceitos são mais amplos e outros são mais restritos e específicos, o que constantemente provoca grandes discussões sobre suas potencialidades e limitações descritivas (Monteiro, 2011).

CONCEITOS IMPORTANTES AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao longo da história, a violência no âmbito da intimidade foi interpretada de maneiras diversas. Na primeira metade do século XX, era caracterizada como violência intrafamiliar. Nos anos 1970, passou a ser identificada como violência contra a mulher, evoluindo para o termo violência doméstica na década de 1980 e, finalmente, sendo conceituada como violência de gênero na década de 1990 (Rezende *et al.*, 2007). Apesar de frequentemente considerados como sinônimos, há diferenças conceituais entre esses termos.

O Ministério da Saúde (2002) define violência intrafamiliar como qualquer ato de omissão ou ação que prejudique o bem-estar, desenvolvimento e integridade psicológica e física de um membro da família. Esse tipo de violência não se limita ao espaço físico do domicílio, podendo ocorrer tanto dentro quanto fora dele. Além disso, pode ser perpetrado por indivíduos que não possuem laços consanguíneos, mas que desempenham papéis parentais e exercem poder dentro do núcleo familiar. A violência intrafamiliar engloba diferentes formas de violência, como a dirigida a crianças, adolescentes, idosos, outros membros adultos e a violência entre parceiros (Brasil, 2002).

Na década de 1970, um aumento significativo na conscientização e ativismo em prol dos direitos das mulheres provocou uma mudança na compreensão da violência, passando a ser especificamente denominada como “violência contra a mulher”. A terminologia refletia a percepção de

que muitas mulheres eram vítimas de violência em seus relacionamentos íntimos, bem como de violências que ocorriam fora de suas residências, como abusos e estupro (Dobash; Dobash, 2003). O fato de as mulheres começarem a compartilhar seus sentimentos e diversos tipos de abuso foi crucial para intensificar os movimentos e fazer com que as autoridades compreendessem a magnitude do problema (Dobash; Dobash, 2003). Paralelamente a esse movimento, houve um destaque para a violência conjugal, que se refere à violência originada nas relações conjugais, seja em uniões estáveis ou matrimônios (Rosa; Falcke, 2014).

Na Conferência de Direitos Humanos de 1993, as Nações Unidas (ONU) definiram a violência contra a mulher como: “todo ato de violência de gênero que resulte em, ou possa resultar em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico da mulher, incluindo a ameaça de tais atos, a coerção ou a privação arbitrária da liberdade, tanto na vida pública como na vida privada” (p. 3, 1993). A violência contra as mulheres abrange, mas não se limita à violência física, sexual e psicológica, ocorre na família, na comunidade em geral e é perpetrada ou tolerada pelo Estado, onde quer que ocorra (ONU, 1993). Essa conferência foi um importante marco pois reconheceu formalmente a violência contra as mulheres como uma das formas de violação dos direitos humanos internacionais (Prá *et al.*, 2012).

Nos anos 1980, introduziu-se o conceito violência doméstica. Esta forma de violência é definida como todo ato ou omissão praticado por pessoas próximas que detêm uma posição de poder, podendo abranger filhos, pais, sogros e outros parentes, assim como pessoas que compartilham a mesma residência, prejudicando a liberdade, o desenvolvimento e o bem-estar físico ou psicológico de outro membro da família (Sacramento; Rezende, 2006). A distinção entre violência doméstica e violência intrafamiliar reside no fato de que a primeira engloba também outros membros que coabitam o ambiente doméstico, mas não desempenham papel parental, como agregados, funcionários, entre outros (Brasil, 2002).

Esta definição de violência doméstica não é consensual entre os pesquisadores, sendo considerada por muitos como restrita ao âmbito familiar,

tornando-se, assim, sinônimo da violência intrafamiliar. Um exemplo disso é a definição do Governo espanhol (2003), que considera a violência doméstica como agressão ou abuso físico, psicológico, sexual ou outras formas de violência infligidas por membros da família, geralmente direcionadas aos membros mais vulneráveis, como crianças, mulheres e idosos. Por outro lado, outros órgãos, como o Departamento de Justiça americano (2023) e a *National Coalition Against Domestic Violence* (NCADV) (2024), concebem a violência doméstica como um comportamento abusivo em qualquer relação, no qual um parceiro utiliza meios físicos, sexuais, emocionais, econômicos, psicológicos ou tecnológicos para obter ou manter poder e controle sobre o outro parceiro íntimo, podendo incluir ameaças de ações ou outros tipos de coerção.

Na década de 1990, o conceito violência de gênero ganhou destaque. Este termo reconhece que a violência não está exclusivamente vinculada às relações familiares, mas é também influenciada pelas normas e expectativas sociais associadas ao gênero (Sacramento; Rezende, 2006). Essa forma de violência abrange aspectos físicos, sexuais e psicológicos, envolvendo ameaças, coação, ou privação arbitrária da liberdade. Frequentemente, ele é utilizado como sinônimo de violência contra a mulher, como observado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), já outros pesquisadores consideram este último tipo como um subconjunto específico da violência de gênero (Monteiro, 2011).

A violência de gênero diz respeito a qualquer forma de violência fundamentada em percepções tradicionais de gênero, que atribuem papéis, comportamentos e expectativas distintas a homens e mulheres (Sacramento; Rezende, 2006). Portanto, essa definição abrange não apenas a violência contra mulheres, mas também a violência contra homens, baseada em estereótipos de gênero. No entanto, devido à alta vitimização das mulheres, os pesquisadores frequentemente empregam essa terminologia para denotar a violência que os homens utilizam como instrumento para manter a discriminação, a desigualdade e relações de poder sobre elas. Nesse tipo de violência, um fator de risco significativo é o simples fato de ser mulher (Monteiro, 2011).

NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, desde 2006, a Lei no 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, é utilizada como referência legal para se definir a violência no contexto íntimo. De acordo com o art. 5º, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico, bem como dano moral ou patrimonial, tanto no âmbito da unidade doméstica quanto na família e em qualquer relação íntima de afeto, independentemente de orientação sexual (Brasil, 2006). Segundo a lei são formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, os seguintes tipos de violência:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos

pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Esta legislação representou uma significativa conquista social e foi considerada um marco ao ampliar a compreensão das diversas formas de violência. Além disso, é uma ferramenta crucial no combate à violência por estabelecer mecanismos para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, em conformidade com a Constituição Federal e os tratados internacionais ratificados pelo Estado brasileiro (Instituto Maria da Penha, 2024).

NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Atualmente, um dos termos mais amplamente aceitos na literatura internacional é *intimate partner violence*, que pode ser traduzido para o português como violência por parceiro íntimo ou violência entre parceiros íntimos. Este termo foi empregado por Krug e colaboradores em um estudo realizado pela OMS em 2002 e considerado um dos mais importantes e pioneiros sobre o tema. Desde então, o termo continua sendo utilizado, em grande parte devido à forte influência de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e ao peso histórico desse país na identificação e estudo desse fenômeno (Monteiro, 2011).

A violência entre parceiros íntimos (VPI) é caracterizada por qualquer comportamento praticado por um parceiro íntimo, incluindo namorado(a), esposo(a), companheiro(a) ou ex-parceiro(a), que resulte em prejuízos físicos, psicológicos ou sexuais para o outro membro da relação (OMS, 2002). Este fenômeno é dinâmico e pode afetar indivíduos de qualquer classe social, gênero, orientação sexual, religião, situação econômica ou localização geográfica. A VPI abrange quatro tipos de comportamento violento: psicológico, físico, sexual e de controle (OMS, 2002). A violência psicológica refere-se a atos verbais e não verbais para ferir simbolicamente o outro, ou a utilização de ameaças de violência física. A violência física define-se como qualquer

ato que fira a integridade física do parceiro de forma intencional. A violência sexual ocorre à medida que o indivíduo agressor coage o parceiro, por meio de comportamentos insistentes ou por uso da força física, a presenciar ou participar de relação sexual indesejada. Os comportamentos de controle incluem isolar uma pessoa, monitorar suas ações e restringir o acesso a informações ou assistência (OMS, 2002).

O uso do termo VPI busca ampliar a inclusão e reduzir a perpetuação de estereótipos de gênero, contemplando novas configurações relacionais, como em relacionamentos homossexuais, trans e não binários. Além disso, não se limita apenas à violência contra a mulher, reconhecendo a possibilidade de homens também serem vítimas (Cezário, 2017). O conceito de violência conjugal está intimamente ligado à VPI. No entanto, desconsidera outras formas de relações afetivas que não se enquadram na formalidade matrimonial ou de união estável (Moreira; Ceccarelli, 2016). Portanto, a VPI, conforme compreendida atualmente, amplia e engloba o conceito de violência conjugal.

NOVAS FORMAS DE VIOLÊNCIA, NOVOS CONCEITOS

Outras formas de violência no contexto das relações íntimas têm ganhado destaque. Atualmente, as tecnologias digitais, como smartphones, e-mails e mídias sociais (como Facebook®, WhatsApp®, Instagram®, entre outras), são frequentemente utilizadas como meios para ocorrência de novas formas de violência contra parceiros ou ex-parceiros íntimos (Borrajo *et al.*, 2015; Melander, 2010). A tecnologia pode ser empregada como meio de monitoramento, controle, assédio ou exibição de comportamentos agressivos contra a vítima. Esse tipo de violência é conhecido como *cyberdating abuse* ou *digital dating abuse*, sendo que em português o termo principal utilizado é “abuso digital nos relacionamentos” (Flach; Deslandes, 2017). A violência virtual pode ocorrer de forma rápida, fácil e contínua em qualquer lugar e momento, inclusive na ausência do agressor (Runions *et al.*, 2013). Além disso, as mensagens trocadas por meio de tecnologias de informação podem ser permanentemente registradas e o anonimato pode ser mantido (Melander, 2010). Algumas dessas práticas de violência

incluem comportamentos como monitoramento constante, difamação online, vazamento de informações pessoais, ameaças de violência física e sexual, *harassment* (assédio) (Flach; Deslanches, 2017; Melander, 2010, van Ouytsel *et al.*, 2016), agressão psicológica, *revenge porn* (pornô de vingança) e *stalking* (perseguição) (Cano-Gonzalez *et al.*, 2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi iniciar uma discussão sobre a diversidade de definições associadas ao campo da violência que ocorre nos relacionamentos íntimos. A inclusão de outros termos e definições adicionais poderia ser objeto de futuras discussões. A falta de consenso nas definições, como destacado anteriormente, representa um desafio significativo para o avanço do entendimento sobre o tema, prejudicando a comunicação entre profissionais e pesquisadores da área, o que pode ocasionar falta de entendimento ou confusão sobre o tema na população.

Uma reflexão crucial a ser realizada com base nas definições dos termos e tópicos discutidos é que o ambiente íntimo muitas vezes se transforma em um local perigoso para populações mais vulneráveis, como as mulheres. Os dados indicam que elas são as principais vítimas de violência doméstica, sendo o pai, parceiro ou ex-parceiro os principais agressores. Por outro lado, os homens têm maior probabilidade de serem vítimas de pessoas estranhas ou pouco conhecidas (Krug *et al.*, 2002). Analisar esses tipos de violência é fundamental para que um ambiente que deveria ser de acolhimento e suporte não continue sendo um local de insegurança e medo para muitas mulheres.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência Intrafamiliar. Orientações para a prática em serviço**, 2002. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_intrafamiliar_cab8.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL, **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha**, 2006. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 16 jan. 2024.

- BORRAJO, E.; GÁMEZ-GUADIX, M.; CALVETE, E. Cyber dating abuse: Prevalence, context, and relationship with offline dating aggression. **Psychological reports**, v. 116, n. 2, p. 565–585, 2015.
- CANO-GONZALEZ, I. *et al.* Witnessing parental violence and cyber IPV perpetration in Hispanic emerging adults: The mediating role of attitudes toward IPV. **Journal of interpersonal violence**, v. 37, n. 9–10, p. NP8115–NP8137, 2022.
- CEZARIO, A. C. F. **Violência contra o homem perpetrada por sua (seu) parceira (o) íntima (o): estudo quali/quantitativo**. [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil**, 4a edição, 2023. Retrieved from: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>
- INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Saiba quais são os principais dispositivos da Lei n. 11.340/2006 e os direitos garantidos pela legislação**, 2024. Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/resumo-da-lei-maria-da-penha.html>>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- DEVRIES, K. M. *et al.* The global prevalence of intimate partner violence against women. **Science** (New York, N.Y.), v. 340, n. 6140, p. 1527–1528, 2013.
- DOBASH, R. E.; DOBASH, R. P. **Women, violence and social change**. Routledge, 2003.
- FLACH, R. M. D.; DESLANDES, S. F. Cyber dating abuse in affective and sexual relationships: a literature review. **Cadernos de saúde pública**, v. 33, n. 7, p. e00138516, 2017.
- MELANDER, L. A. College students' perceptions of intimate partner cyber harassment. **Cyberpsychology, behavior and social networking**, v. 13, n. 3, p. 263–268, 2010.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y COSUMO. **Violencia domestica**, 2003 Disponível em: <https://www.sanidad.gob.es/ca/ciudadanos/violencia/docs/VIOLENCIA_DOMESTICA.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- MONTEIRO, P. I. V. M. **Violência contra as mulheres pelos parceiros íntimos amorosos: análise sociológica das denúncias efetuadas à polícia de segurança pública no concelho de Lisboa**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa, 2011. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/8420/1/Dissertacao%20mestrado_Paula%20Monteiro.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024a.
- MOREIRA, A. M.; CECCARELLI, P. R. Há múltiplas faces na violência por parceiro íntimo. **Rev Med Minas Gerais**, v. 26, p. 351–354, 2016.
- NATIONAL COALITION AGAINST DOMESTIC VIOLENCE. **What Is Domestic Violence?**, 2024 Disponível em: <<https://ncadv.org/learn-more>>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- PRÁ, J. R.; EPPING, L. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. **Estudos feministas**, v. 20, n. 1, p. 33–51, 2012.
- REZENDE, E. J. C. *et al.* Lesões buco-dentais em mulheres em situação de violência: um estudo piloto de casos periciados no IML de Belo Horizonte, MG. **Revista brasileira de epidemiologia** [Brazilian journal of epidemiology], v. 10, n. 2, p. 202–214, 2007.

ROSA, L. W.; FALCKE, D. Violência conjugal: compreendendo o fenômeno. **Revista da SPAGESP**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2014.

RUNIONS, K. *et al.* Cyber-aggression and victimization and social information processing: Integrating the medium and the message. **Psychology of violence**, v. 3, n. 1, p. 9–26, 2013.

SACRAMENTO, L. DE T. E.; REZENDE, M. M. Violências: lembrando alguns conceitos. **Aletheia**, (24), 95-104. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

UNITED NATIONS. GENERAL ASSEMBLY *et al.* **Declaration on the Elimination of Violence Against Women: Resolution Adopted by the General Assembly [on the Report of the Third Committee (A/48/629)]**. UN, 1993. Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/095/05/PDF/N9409505.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

UNITED STATES DEPARTMENT OF JUSTICE. **Domestic violence**, 2023. Disponível em: <<https://www.justice.gov/ovw/domestic-violence>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

VAN OUYTSEL, J.; PONNET, K.; WALRAVE, M. Cyber dating abuse victimization among secondary school students from a lifestyle-routine activities theory perspective. **Journal of interpersonal violence**, v. 33, n. 17, p. 2767–2776, 2018.

WASELFISSZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil**. FLACSO Brasil, 1a Ed., Brasília, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Violence against women: Intimate partner and sexual violence against women**. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Violence against women prevalence estimates, 2018. Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women**. WHO: Geneva, 2021.

AS METÁFORAS COMO INSTRUMENTOS DE AUTOCONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA LOGOTERAPIA PARA UMA ANÁLISE EXISTENCIAL DA ESCOLHA PROFISSIONAL

Bruno de Moraes Cury¹⁸
Vinícius Cândido Queiroz¹⁹

INTRODUÇÃO

O presente relatório científico diz respeito a uma pesquisa experimental de investigação qualitativa ocorrida no Centro Universitário de Viçosa – UNIVIÇOSA no ano de 2023, e que foi viabilizada pelo programa de iniciação científica fomentado por esta mesma instituição.

Em uma breve anamnese da gênese deste estudo vê-se que, o interesse pelo tema de pesquisa surge a partir da leitura do livro *Viktor Frankl e a Psicologia contemporânea: fundamentos para uma psicoterapia existencial* (2020), de autoria do logoterapeuta e pesquisador italiano Aureliano Pacciolla, especificamente no capítulo 8, intitulado *O uso da metáfora na Logoterapia*. A partir da leitura de Pacciolla (2020) uma questão pergunta-problema foi delimitada pelos pesquisadores: *quais benefícios existenciais concretos o uso das metáforas pode trazer para estudantes de nível superior, que ingressaram em um curso de graduação a pouco mais de um ano, no que tange ao autoconhecimento sobre a escolha profissional feita e a vida durante a vivência dessa escolha?*

O grupo de amostra delimitado inicialmente foi de 10 alunos voluntários regularmente matriculados no terceiro período do curso de Psicologia²⁰ (2023/1) ofertado pela UNIVIÇOSA (enquanto critério de

¹⁸ Doutorado em Psicologia (PUC Minas). Gestor (Coordenador), Professor e Supervisor (UNIVIÇOSA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4798183432112513>

¹⁹ Graduando em Psicologia (UNIVIÇOSA). Bolsista de iniciação científica 2023. CV: <http://lattes.cnpq.br/9588092464363254>

²⁰ A escolha por alunos do curso de psicologia foi puramente pela viabilidade e facilidade logística, já que os pesquisadores fazem parte deste departamento, mas não há evidências que o questionário não possa

inclusão). Dentro desse grupo houve a desistência de 1 dos 10 voluntários, comunicando sua impossibilidade logística de ir aos encontros seguintes da pesquisa. A amostra conta com poucos voluntários justamente porque o trabalho de pesquisa a ser realizado pretendeu analisar um benefício individual e concreto, prezando pela qualidade da aplicação, validação e discussão do questionário, e não por um volume grande de amostra para a realização de comparações. Desses nove voluntários, três foram selecionados para contemplar da melhor maneira possível, dentro do número de páginas desse capítulo, os resultados do estudo.

Os referenciais teóricos escolhidos para a compreensão e análise qualitativa foram a Logoterapia e Análise Existencial (LAE), a fenomenologia e o existencialismo, escolhas coerentes com a gênese do problema de pesquisa, e que também fazem conexão entre o referencial e o instrumento de coleta de dados, que é chamado *Questionário sobre os significados pessoais*, uma forma de entrevista semiestruturada apresentada por Pacciola (2020), no livro e capítulo anteriormente mencionados. Trata-se de um exercício de autoproteção, que visa levar a pessoa a um melhor conhecimento do modo como representa sua própria realidade. Como doravante se vislumbra os questionamentos terminam sempre em aberto: comparada a..., se parece com..., é como..., para não cercear a liberdade e a criatividade daquele que responde, e isso é o que Pacciola (2020) denomina como *flexibilidade na aplicação do questionário*.

Essa coleta de dados é feita através de perguntas que estimulam a criação de metáforas por parte do voluntário, como por exemplo: Minha vida pode ser comparada a...; ou, minha família se parece com... Mas, como o questionário visa o tópico *escolha e carreira profissional*, e que será aplicado numa pesquisa, e não num contexto terapêutico, as perguntas serão menos amplas, como se vê no adiante, ao invés de “*Minha vida pode ser comparada com...*”, adapta-se para “*Minha vida estudantil pode ser comparada com...*” Essa adaptação direciona a formulação das metáforas dos estudantes voluntários de modo que não deixa com

que eles divaguem para muito além do tema da pesquisa, e ao mesmo tempo não representa uma intervenção direta na formulação das figuras de linguagem dos participantes.

A metodologia conversacional usada durante as entrevistas de resposta e produção do questionário é o diálogo socrático, que segundo Frankl (2020), é a metodologia ideal na forma de dialogar e formular questionamentos dentro da entrevista logoterapêutica – sendo usada na recolha de dados por via do questionário. A formulação dos questionamentos socráticos e da conversação foi fundamentada em Platão (2019), segundo o diálogo *Críton: ou sobre alma*.

As entrevistas de aplicação do questionário ocorreram no campus sede da UNIVIÇOSA, em sala individualizada, localizada na Clínica escola do curso de psicologia. Todas as 45 entrevistas duraram entre 40 e 60 minutos, sendo que as entrevistas iniciais tiveram um intervalo temporal de uma semana entre si, e a entrevista final teve um intervalo de 3 meses para a última das quatro entrevistas iniciais.

Na semana 1 da pesquisa (início do semestre 2023/2), os voluntários receberam o questionário em mãos e as explicações pertinentes à sua resposta, levando-o para casa para respondê-lo em ambiente confortável.²¹ Já nas semanas 2 e 3 os voluntários trouxeram os questionários e explicaram as metáforas para o pesquisador, que, por sua vez, ao necessitar de maiores explicações para compreender as respostas, realizou perguntas socráticas para estimular a reflexão e explanação dos voluntá-

²¹ Destarte, sobre essa primeira semana de aplicação e validação do questionário, cabe fazer um adendo, o fato dos voluntários levarem o questionário para casa não atenta contra a rigorosidade do controle científico? Porque, comumente falando, é tradicional que o pesquisador recolha e guarde os dados em local privado, e assim diminua a possibilidade de adulteração dos resultados do estudo por via de terceiros. Respondendo a esse questionamento, denota-se que é negativa a resposta, pois os dados recolhidos na primeira semana de trabalho desta pesquisa são completamente subjetivos (e qualitativos), metáforas, não há como os voluntários adulterarem os dados obtidos já que são eles mesmos que produzem tais dados. Pacciolla (2020) ainda ratifica que: “O questionário deve ser apresentado aos pacientes com muita flexibilidade e em várias etapas. Na primeira etapa, permite-se que o questionário seja levado para casa, a fim de que seja preenchido com calma” (PACCIOILLA, 2020, p. 202). Por fim, nota-se que, pelo caráter qualitativo e subjetivo dos dados a serem recolhidos, o conforto, a privacidade e a flexibilidade no momento da formulação das metáforas não constituem atentado contra o rigor científico, mas uma amplificação deste rigor, visto que a plenitude da qualidade dos dados recolhidos depende dessas flexibilidades.

rios. Chegada à semana 4 de aplicação do questionário, cada voluntário fez um mapeamento de quais questões de sua vida acadêmica apontadas no questionário eram mais urgentes de serem discutidas, marcando um “p” e um “d”, com um número de 1 a 5, a frente de cada questão do questionário, sendo “p5” questão muito problemática, enquanto “d5” indica uma questão que dura muito tempo – e, a partir disso, puderam levar suas questões existenciais quanto a vida acadêmica ao contexto psicoterapêutico. Além disso, foi entregue pelos pesquisadores uma devolutiva sobre a realização da pesquisa para o voluntário, que sumariza as respostas e principais metáforas do questionário.

Após três meses do início das atividades de campo, já no fim do semestre do semestre 2023/2, os voluntários se encontraram com o pesquisador para relatar como sentiam sua qualidade de vida no semestre acadêmico, e as possíveis implicações da experiência do uso de metáforas em seu atual estado existencial e psíquico.

O *objetivo geral e central*, conforme estipulado desde o projeto da pesquisa aqui relatada, está voltado para a compreender o impacto das metáforas (conforme semiestruturadas no *Questionário sobre os Significados Pessoais*) na qualidade de vida dos voluntários. Em outras palavras, entender o alcance das metáforas no processo de autoconhecimento (juntamente com a psicoterapia) e as implicações disto dentro da vida dos voluntários no ambiente acadêmico.

DESENVOLVIMENTO

A voluntária 8, mulher de 38 anos, cursando a sua segunda graduação, durante as entrevistas de aplicação dois e três, proporcionou a este estudo um momento bastante proveitoso do ponto de vista da compreensão de como a “redução fenomenológica” pode ajudar uma pessoa a compreender que tipo de perfil profissional a profissão na qual está se graduando exige.

Ao explicar ao pesquisador as metáforas usadas para representar as realidades presentes nas questões 1 e 2 do questionário, a voluntária

expõe na questão 1 que a escolha do atual curso de graduação dela é como “*navegar para um sonho*”; já na questão 2 do questionário, a relação de sua família com o curso de graduação que ela escolheu foi representada como “*os tripulantes do barco, prontos para ajudar a capitã*”. Durante a explicação da segunda metáfora, ao lembrar e explicar sobre a família, a voluntária se emocionou e veio a chorar, dizendo em seguida que eram lágrimas de felicidade. Porém, após parar de chorar, ficar em silêncio e de semblante pensativo por alguns segundos, diz a seguinte frase, registrada por escrito no momento da explanação: “*eu acho que eu vejo as coisas de um modo muito romântico! Tenho que ver as coisas de um modo mais científico.*”

Esse padrão se repetiu ao longo das 20 explicações de metáforas das questões respondidas, sequencialmente ela reparava na positividade de suas metáforas e tentava ser mais científica e menos romântica, como bem tinha dito. E nesses respectivos momentos, sempre se sucediam sorrisos e semblantes rígidos, o sorriso surgia quando ela lia a metáfora positiva que fez e explicava o porquê, e o semblante rígido quando lembrava que deveria ser mais científica, e isso significa distanciar-se de seu afeto positivo.

Husserl²² (2019) explica que, retornar às próprias coisas implica em experienciar algo, alguém ou uma situação por si mesma, sem que haja um julgamento prévio entre a vivência e a pessoa que a vive:

A Epoché (redução fenomenológica), e isso também pode ser dito, é o método radical e universal por meio do qual eu me capto puramente como Eu e com a vida de consciência que me é própria, na qual e por meio da qual o todo do mundo objetivo é para mim, e o é justamente da maneira que é pra mim (...) Não posso viver, experienciar, pensar, valorar e agir dentro de nenhum outro mundo a não ser naquele que tem sentido e validade em mim e a partir de mim mesmo. (HUSSERL, 2019, p. 49)

²² Edmund Husserl (1859-1938) foi um matemático e filósofo tcheco, fundador da escola fenomenológica de pensamento filosófico e sistematizador do método fenomenológico, que abriu caminho para a construção do que hoje se pode classificar como escolas da psicologia fenomenológica.

Compreende-se a partir disto, que a Voluntária 8 estava valorando a sua forma de representar o mundo com base num modelo de ciência abstrato, e que não fazia sentido para ela, como a mesma informou ao pesquisador na entrevista 4, durante a conversação sobre a devolutiva escrita que foi entregue a voluntária. Julgar ou “corrigir” as próprias experiências equivale a experienciar de modo presumido (prévia e externamente estabelecido); porém, reduzindo fenomenologicamente esses julgamentos dubitáveis é possível encontrar “*a coisa como ela própria*” (HUSSERL, 2019, p. 40), no caso da voluntária, encontrar essa positividade denominada por ela de romantismo.

Partindo dos parâmetros de *existência autêntica* e *existência inautêntica* de Martin Heidegger, conforme explicam Reale e Antiseri (2008), e também dos parâmetros de *existencialidade* de Frankl (2007), a fim de fazer com que a voluntária verificasse a autenticidade existencial do seu automeado romantismo, a pergunta socrática norteadora da devolutiva é: “*voce crê que os problemas humanos são como problemas matemáticos? Como 1+1 que sempre é igual a 2.*” A voluntária era totalmente livre para responder ou apenas refletir, e também a resposta poderia ser que sim ou que não, e, ao ler essa pergunta e as duas páginas da devolutiva, a voluntária 8 notou que ela acha que, na verdade, os problemas humanos não podem ser resolvidos todos do mesmo modo porque “*as pessoas e as situações nunca são totalmente iguais*”, e em seguida, parafraseando-a, *já que a vida não é um problema matemático, por que temos de desbotar as cores da nossa própria positividade em prol da “ciência”?*

Já o voluntário 6, homem de 29 anos, nunca concluiu uma graduação, mas já passou por outras antes de chegar à escolha da Psicologia como formação profissional. O voluntário relatou que, o primeiro curso de graduação no qual escolheu se formar, a engenharia, não fazia sentido para ele, no que registrou no porquê de uma das questões do questionário: “*porque ela (engenharia) não mexia com meu coração*”. Carvalho (2019) nota que, na atual sociedade liberal em que vivemos, as pessoas muitas vezes escolhem seus ofícios e profissões com base em pontos de vista

externos, e não conforme esses ofícios e profissões podem render, não só um retorno financeiro e social, mas também pessoal:

Ortega Y Gasset explicou que a vida de cada homem precisa ser vivida como vocação singular. E que uma vida livre e responsável não tem espaço em ditaduras, só ocorrendo em sistemas livres. Porém, a deterioração da democracia liberal dificultou a efetivação de projetos de vida centrados na responsabilidade e compromisso com a própria vocação (CARVALHO, 2019, p. 65).

A história de vida do voluntário 6 percorreu justamente esse caminho, de escolher, inicialmente, realizar um curso superior que ele considerava que lhe renderia status social e dinheiro, e, depois, após se frustrar existencialmente, optou por algo que além do retorno financeiro e social lhe desse uma *remexida no coração*.

A conquista que esse homem relata durante as respostas do questionário é uma conquista existencial legítima, e isso é verificável, conforme Frankl (2019), justamente através da percepção de sentido da escolha feita e da felicidade como efeito indicativo da positividade da Psicologia como escolha de curso:

Na *affluent society* há muito dinheiro, mas não há um objetivo de vida. As pessoas têm *do que viver*, mas não *para que viver*. A disponibilidade de tempo, o lazer, aumenta várias camadas de nossa sociedade, mas não se sabe em que empregar, de maneira significativa, o tempo adquirido (FRANKL, 2019, p. 71).

O que esse estudante alcançou encontrando um sentido existencial na escolha profissional da Psicologia, faz com que ele possa escapar desse círculo vicioso de saciedade de necessidades tão pertinente a um sistema social onde o fator financeiro é sinônimo de sucesso pessoal. Como postulam Reale e Antiseri (2008), sobre os conceitos de fantasia, necessidade e liberdade de autoria do filósofo José Ortega Y Gasset,

através dessa escolha existencial repleta de sentido o Voluntário 6 traduz suas necessidades em liberdade:

O homem é *ser que projeta*, um ser que procura mudar a si mesmo e o ambiente circunstante e que, sem trégua, põe em confronto os projetos elaborados no *mundo interior* com a situação do *mundo externo*. É a fantasia, portanto, que se encontra na base da liberdade do indivíduo: este inventa sua própria existência, não é determinado, é continuamente estável. Viver é sentirmo-nos obrigados “a exercitar a liberdade, a decidir aquilo que devemos ser neste mundo” (REALE, ANTISERI, 2008, p. 167).

O voluntário, através das atividades do presente estudo, pôde pela primeira vez escrever e expressar em palavras que encontrou não só um meio do qual viver, mas algo pelo qual vale a pena viver em âmbito profissional, como se demonstra no registro da primeira resposta do seu questionário: a minha escolha de curso de graduação “*foi como desembrasar uma janela na qual a visão era ofuscada e nada se podia ver, porque ela me fez ter um propósito de vida.*” Pela explicação do próprio autor da metáfora, a falta de sentido de suas escolhas embaçava sua visão do mundo, e a escolha profissional por algo que fazia sentido reabilitou justamente essa visão da existência e da atividade profissional como algo significativo – um *para que viver*.

Uma outra contribuição notável do uso das metáforas na qualidade da autoavaliação da escolha profissional é a percepção da frustração existencial²³, fenômeno psíquico relatado sistematicamente pela primeira vez em 1945, por Viktor Emil Frankl, numa obra intitulada *Trotzdem Já zum Leben sagen*, traduzida no Brasil por Walter O. Schlupp como, *Em busca de sentido*:

O vazio existencial manifesta-se principalmente num estado de tédio (...) é fato concreto que atualmente o vazio existencial está causando e certamente trazendo aos psiquiatras mais problemas do que a angústia. E esses

²³ Este termo também é às vezes traduzido por vazio ou vácuo existencial.

problemas estão se tornando cada vez mais agudos, uma vez que o crescente processo automação provavelmente conduzirá a um aumento enorme das horas de lazer do trabalhador. E é lastimável que muitos deles não saberão o que fazer com esse tempo livre adicional. (FRANKL, 2018, p. 131).

A voluntária 4, mulher de 21 anos de idade, está ingressando em sua segunda graduação, e em seu questionário houve algo atípico em relação aos outros voluntários – todas suas metáforas ou exposições emocionais tiveram um caráter puramente negativo, como se segue nas palavras da mesma: minha escolha de curso de graduação é como: *“se eu não tivesse vontade de ter outra profissão além desta.”* Ao explicar para o pesquisador sua exposição emocional, a voluntária relata que escolheu estudar essa profissão porque queria todas as outras profissões menos do que esta (psicologia), e não porque esta tinha algum valor que lhe atraísse. E dessa falta de percepção de valor decorreram em todas as respostas do questionário uma indiferença por parte da voluntária: (I) meu sentimento geral em relação aos professores é como *“uma criança com paladar seletivo...”*; (II) minha vida estudantil pode ser comparada a *“caminhar numa esteira de academia, porque por mais que eu ande não saio do lugar...”*; (III) a minha confiança profissional é como *“um duende, não existe”*.

Porém, ao longo da conversa entre a voluntária 4 e o pesquisador surgiu algo notável, ao ler e explicar verbalmente suas representações no questionário, espontaneamente, sem qualquer intervenção ou questionamento propositivo de reflexão, a voluntária começou a se incomodar, ao ponto que, na terceira entrevista de aplicação, ao explicar sua última resposta, a mulher diz em voz alta: *“eu não quero que as coisas sejam tão negativas como eu coloquei aqui!”*

Frankl (2018) explica que, para a Logoterapia, a saúde mental de uma pessoa se pauta mais em um grau saudável de tensão existencial do que em um livrar-se progressivo de tensões intrapsíquicas:

Pode-se ver assim, que a saúde mental está baseada em certo grau de tensão, tensão entre aquilo que já se alcançou e aquilo que se deseja alcançar, ou o hiato entre o que se é e o que se deveria vir a ser. Essa tensão é inerente ao ser humano e por isso indispensável ao bem estar mental. Não deveríamos então hesitar em desafiar a pessoa com um sentido potencial a ser por ela realizado. Somente assim despertamos do estado latente sua vontade de sentido. (FRANKL, 2018, p. 130)

Ao ler aquele texto, registro escrito da forma como representa e sente sua escolha de curso de graduação, a voluntária viu não só esse registro do presente, mas, através de seu incômodo com a negatividade de suas representações, viu também um esboço do futuro, de que não quer continuar a representar sua vida estudantil e profissional de modo tão negativo. Ela foi tensionada pela leitura do questionário a assumir uma postura diferente diante de sua vida profissional.

Após essa manifestação de desejo de não representar sua escolha profissional de modo puramente negativo, os pesquisadores prepararam na devolutiva da pesquisa palavras que reiterassem para a voluntária 4 que, o questionário não era um teste, que dizia quem ela é, mas um pontapé para reflexões sobre quem ela quer ser, quem quer se tornar. Essa postura é embasada e fundamentada nos princípios da Logoterapia conforme Frankl (2021):

Dessa forma, a Logoterapia apresenta não só um otimismo do passado, mas um ativismo do futuro. Pois, se tudo no passado é guardado para sempre, então tudo depende daquilo que nós, no presente, em cada momento da vida, escolhemos “criar”, tornando-o parte do passado. Essa “criação”, esse “vir a existir” no passado, é, em última análise, uma criação a partir do nada, proveniente do futuro. (FRANKL, 2021, p. 170).

Ao tomar consciência de sua representação negativa da escolha profissional no presente, através da leitura de suas repostas no questio-

nário, a voluntária 4 não assumiu uma postura passiva, como se aquela negatividade fosse um caráter imutável de sua escolha.

Três meses depois da aplicação do questionário, no encontro de *feedback* sobre os resultados da pesquisa, a voluntária disse a seguinte frase, anotada no momento do dito: *“tudo que eu escrevi ali (no questionário) já não faz sentido pra mim, eu percebi que não era bem assim, e quero fazer da minha profissão uma outra coisa”*. De modo que, assumindo uma postura de *autoria da própria história*, a voluntária encontrou, juntamente com sua psicoterapeuta, muito elogiada por ela durante esse quinto encontro da pesquisa, um novo significado para sua atividade profissional e estudantil através da contemplação da negatividade de suas representações.

Através da reinterpretação de seu próprio mal, fez surgir o seu próprio bem.

CONSIDERAÇÕES

A partir das discussões e compreensões anteriormente expostas, e por meio dos métodos de análise qualitativa pertinentes a Logoterapia e análise existencial, conclui-se que as metáforas, conforme propostas e aplicadas nos moldes do *Questionário sobre os significados pessoais* formulado por PACCIOLO (2014), trouxeram para os estudantes de psicologia voluntários diversos benefícios, mas que podem ser agrupados em uma categoria, *a reinterpretação e resignificação existencial*. Se trata de tomar consciência do que se é no presente e do que se foi no passado, mas sem perder de vista o que se pode ser no futuro.

O uso das metáforas através deste questionário estimulou, conforme compreende Frankl (2020), o caráter único de cada voluntário e de sua vida. É como colocar um lápis na mão de um escritor, ou um pincel na mão de um pintor para que este realize sua arte:

Creio que a atitude da Logoterapia quanto ao passado implica tanto ativismo quanto otimismo. O ser humano é convocado a fazer o melhor uso de cada momento e a tomar a melhor decisão a cada instante: supõe-se

que ele sabia o que fazer, quem amar ou como sofrer.
(FRANKL, 2020, p. 105).

Se trata, portanto, de um estímulo a uma reflexão ativa da pessoa, reflexão na medida em que o *Questionário sobre os significados pessoais* não fornece um resultado diagnóstico, mas uma representação emocional e existencial; e ativa porque, essa representação não é algo definitivo, mas um registro do presente que aponta para o futuro após rever o passado. E este futuro pode dar continuidade ao presente ou não, conforme o autor único, desta vida única, decidir que assim será.

Uma outra descoberta científica, proporcionada na avaliação dos resultados deste estudo, mas agora de caráter metodológico, é o da natureza do movimento dessa reflexão ativa, que se assemelha ao que Gadamer (1997) chamou de *círculo hermenêutico*:

O círculo hermenêutico: a compreensão de um texto realiza-se propondo hipóteses sobre aquilo que o texto diz, sobre seu significado ou mensagem; hipóteses a serem colocadas no crivo sobre o texto e o contexto; e se nossa interpretação se choca com o texto e o contexto. Isto é, se for contradita por uma parte do texto ou do contexto; devemos propor outra; e assim por diante, teoricamente ao infinito, mesmo que na prática nos detenhamos, vez por outra, na interpretação que parece adequada, de acordo com os fatos conhecidos (REALE e ANTISERI, 2008, p. 251).

Os voluntários respondem de modo escrito o questionário, fazem metáforas para representar sua visão da vida no que diz respeito a escolha acadêmica, mas, de modo frequente e ativo, esses nove voluntários viram que o registro, ou alguns registros feitos no papel, deixavam de fazer sentido nas semanas ou dias seguintes, e isso aconteceu porque essas pessoas estavam mudando a si mesmas durante a própria realização da pesquisa, estavam reinterpretando e ressignificando suas experiências com base em si mesmos durante a leitura do que escreveram, não só com base no que são mas também no que percebem que devem se tornar.

A diferença para o conceito de Gadamer é que, em nosso contexto, a pessoa é o centro e não o texto – é mais como uma reinterpretação de si mesmo a partir do que foi pensado e escrito.

Ao escreverem sobre si mesmos, os voluntários tornaram “externo”, algo que era “interno”, um distanciamento de si mesmos, que Frankl (2016) denomina *autodistanciamento*. Dessa distância eles podem olhar para si mesmos e propor novas atitudes acerca da própria vida através da contemplação dos registros escritos daquelas representações do mundo vigentes. Sondando os espaços de dependência para que possam se tornar espaços de independência, e assim mais coerentes com seus próprios anseios e aspirações.

Uma última compreensão conclusiva, também respaldada por Frankl (2021) é a de que, a reflexão ativa possibilitada pela experiência pessoal com o *Questionário sobre os significados pessoais* não é de caráter puramente intelectual (racional), mas pelo contrário, tem seu cerne mais na intuição emocional, e principalmente, nota-se que “ela emerge da profundidade e do centro da personalidade humana, enraizada em sua existência total” (FRANKL, 2021, p. 188). Nas entrevistas com todos os nove voluntários as aqui chamadas reflexões sempre começaram com incômodos que podiam ser visíveis nas expressões corporais e nas reações emocionais, um franzir repentino de semblante, lágrimas durante a leitura do que foi escrito, negações de cabeça, e tantas outras expressões corpóreo-emocionais.

Todas essas análises levam a compreender que, produzir metáforas sobre si e refletir sobre elas é como caminhar “dentro” de si mesmo, mudando nesse processo o próprio caminho.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Maurício de. **Viktor Frankl e a psiquiatria**. Editora: Mikelis. 1ª edição. Porto Alegre – RS, 2019.

FRANKL, Viktor. **A falta de sentido: um desafio para a psicoterapia e a filosofia**. Tradução: Bruno Alexander. Editora: Auster. 1ª Edição. Campinas - SP, 2021.

- FRANKL, Viktor. **A presença ignorada de Deus**. Tradução: Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. Editora: Vozes. 10ª Edição. Petrópolis – RJ, 2007.
- FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**. Tradução: Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Editora: Vozes. 43ª edição. Petrópolis - RJ, Brasil. 2018.
- FRANKL, Viktor. **O sofrimento humano: fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Tradução: Renato Bittencourt e Karleno Bocarro. Editora: É realizações. 1ª edição. São Paulo - SP, 2019.
- FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e existencialismo: textos selecionados em Logoterapia**. Tradução: Ivo Studart Pereira. Editora: É realizações. 1ª Edição. São Paulo - SP, 2020.
- GADAMER, Hans. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Editora: Vozes. Volume 1. 3ª edição. Petrópolis – RJ, 1999.
- HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas: uma introdução à fenomenologia**. Tradução: Fábio Mascarenhas Nolasco. Editora: Edipro. 1ª edição. São Paulo - SP, 2019.
- PACCIOLLA, Aureliano. **Psicologia contemporânea e Viktor Frankl**. Tradução: Silvana Cobbuci. Editora: Cidade Nova. 2ª edição. São Paulo - SP, 2020.
- PLATÃO. **Platão, as grandes obras: Críton, ou sobre a alma**. Tradução: Carlos Alberto Nunes, Maria Lacerda de Souza e A. M. Santos. Editora: Mímética. 1ª edição. São Paulo - SP, 2019.
- REALE, Giovanni e ANTISERI, Dário. **História da Filosofia: De Nietzsche a Escola de Frankfurt**. Tradução: Ivo Storniolo. Editora: Paulus. Vol. VI. 1ª edição. São Paulo - SP, 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO

Angela Cristina da Silva²⁴

Amanda Pessoa²⁵

André Luís Moschetta²⁶

Eduardo Santos Lima Chagas²⁷

INTRODUÇÃO

Por meio de um relato de experiência decorrente de atividade de estágio básico supervisionado desenvolvido por acadêmicos do terceiro ano do curso de Psicologia, na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (PEPA), o objetivo deste trabalho é apresentar as atividades desempenhadas e as reflexões teóricas que aconteceram ao longo desse processo. O estágio foi realizado no ano letivo de 2021, em uma escola municipal e teve como objetivo aproximar os estudantes dos campos de atuação do psicólogo. Seus objetivos são desenvolver a articulação teórico-prática na formação, postura e atuação ética, crítica e articulada e aproximar-se de campos de atuação, por meio de práticas integrativas voltadas para a formação integral e capacidade de planejamento e intervenção (Unicentro, 2018).

A escola conta com uma média de 240 alunos e cerca de 3% deles estão em distorção de série, o que é associado às taxas de reprovação, principalmente no final do Ciclo de Alfabetização. A escola atende às demandas de Educação Infantil, Educação Básica e Educação Especial.

²⁴ Doutora em Psicanálise (UERJ). Professora substituta (UNICENTRO).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4680403742128328>

²⁵ Graduanda em Psicologia (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/9762472512043893>

²⁶ Graduando em Psicologia (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/8708704147719504>

²⁷ Graduando em Psicologia (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/5171138391359895>

Como base para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico utiliza-se de autores como: Saviani, Engels e Marx. De forma consonante com o Estado e o município, a proposta curricular é pautada na Pedagogia Histórico-Crítica além de seguir a matriz curricular da LDB nº 9394/96.

Sobre a realidade sociocultural, 99% dos alunos vêm de famílias com renda de 1 e 3 salários mínimos e 35% destes participam de programas de assistência social. No quesito escolaridade da família, 34% não concluíram o Ensino Fundamental, 23% concluíram, 36% tem Ensino Médio completo enquanto 1% tem Ensino Superior completo. A comunidade escolar é residente de bairros da periferia da cidade e os pais de 40% dos alunos são trabalhadores em tempo integral. Buscando cumprir o objetivo previsto de aliar teoria e prática e desenvolver postura crítica e ética nos acadêmicos, as atividades realizadas foram desenvolvidas, conforme o relato apresentado nas seções seguintes, compostas de fundamentação teórica, apresentação e discussão das atividades realizadas e considerações finais. A fundamentação teórica que amparou as atividades teve como base a teoria histórico-cultural.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Sendo parte do projeto político pedagógico a pedagogia histórico-crítica, a Psicologia histórico-cultural se insere como importante ferramenta de articulação na análise e intervenção das demandas da escola. A teoria em questão é proposta por Vygotsky e tem como características essenciais um olhar sobre o ser humano que o reconhece como fundamentalmente histórico e portador da exclusiva habilidade de produção de cultura, tendo a linguagem como mediadora principal desses processos, buscando uma articulação dos aspectos biológicos, temporais e sociais (MELO *et al.*, 2020).

A linguagem como mediadora da aprendizagem caracteriza o principal conceito da teoria histórico-cultural: a mediação (MELO *et al.*, 2020). É no contexto da mediação que poderão se inserir intervenções no processo de ensino-aprendizagem. O adquirir da linguagem é um

passo importante no desenvolvimento humano, com ela, se habilita um instrumento para o auxílio de atividades, problemas e planejamento. Leite *et al.* (2009) nos lembram que o ser humano tem natureza social de um mundo dotado de valores culturais que exigem o outro em sua constituição para constituir funções mentais superiores que nos distinguem de outros animais, concretizando de fato a aprendizagem.

Dois conceitos fundamentais são o de desenvolvimento real e o de desenvolvimento proximal. O primeiro diz respeito àquilo que a criança é capaz de fazer por conta própria, enquanto o segundo abrange capacidades que ela pode vir a construir com ajuda e, quando isso se concretiza, nos aproximamos da zona de desenvolvimento potencial. O conhecimento antes não dominado totalmente (desenvolvimento proximal) poderá se cristalizar nela, se tornando parte do nível de desenvolvimento real. Compreendemos porque a Psicologia histórico-cultural elenca a linguagem como um de seus principais conceitos, pois ela é a mediadora do nosso conhecimento histórico-cultural-social. Os signos e os instrumentos fazem parte de uma mediação entre o humano consigo e com o mundo, conforme apontam Leite *et al.* (2009) que também afirmam que Vygotsky denomina os processos de internalização, isto é, a transformação dos instrumentos externos em processamentos internos:

[...] é no curso de suas relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e a internalizam como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intrapessoal), constituindo-se como sujeitos. Nesse processo de individualização pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados. À reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização (FONTANA *apud* LEITE et al., 2009).

O processo de internalização de objetos para signos internos se dá com a constituição das funções mentais superiores que partem da

necessidade do objeto concreto em direção de uma representação mental do objeto. Partindo do pressuposto das contribuições dessa teoria, é primordial a interação com os semelhantes. A linguagem é criada para esse fim, socializa o ser humano e permite mediação, fator decisivo para o desenvolvimento da criança, intimamente ligada à aprendizagem. A escola, então, é lugar propício para a trocas sociais, já que ali a criança estabelece um círculo social, vida coletiva e interações que possibilitam mediações. É um espaço que permite imersão cultural, história e trocas sociais, um espaço privilegiado de mediação do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento singular.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

Para colocar em prática o pressuposto teórico de base histórico-cultural, a contação de histórias foi um dos instrumentos metodológicos utilizados na prática de estágio, como recurso aliado da educação que vai além de uma estratégia de avaliação e tranquilização, pois desenvolve, segundo Souza e Bernardino (2011) a linguagem (oral e escrita) e permite escutar e recontar.

De acordo com as autoras, as instituições educacionais utilizam da contação de histórias apenas como forma de avaliação, desperdiçando sua potência. Elas avaliam que parte do sucesso escolar está associado ao gosto pela leitura desde o primeiro ciclo da educação básica. A conclusão é que só ensinar a ler não basta, sendo necessário transmitir o prazer pela leitura.

[...] a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as

brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUZA e BERNARDINO, 2011, p. 02).

No processo de escutar a contação de histórias, as crianças têm favorecido os processos de alfabetização e letramento, bem como a compreensão textual e habilidades linguísticas em nível oral e escrito. A forma de escuta quando estabelecida antes de adquirir a leitura torna-se uma forma de leitura, mesmo que a criança não entenda os signos e palavras ali contidos. As imagens dos livros infantis e a didática de uma boa contação atuam positivamente na emoção e diversão, conseguindo transpor e ensinar sentimentos que antes seriam não palpáveis, além de trazer uma forma lúdica de aproximação com a história por meio da “narração teatral” e da interação da própria criança, com perguntas que a instiguem e sugerem que a criança pode terminar a história de um modo diferente, a partir de um processo de interação, fazendo do recurso um processo dinâmico e estimulante.

Seguindo essa linha argumentativa, ler, ouvir e contar histórias estimula o pensamento narrativo, que se aproxima do pensamento lógico científico que trabalha no subjetivar e nos aspectos emocionais do sujeito, favorecendo outras possibilidades de ver o mundo, estimulando o recurso simbólico como meio de acesso à realidade. As autoras, ao discorrerem sobre o ato da leitura, citam Bamberger (1995) que afirma: “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem” (BAMBERGER *apud* SOUZA e BERNARDINO, 2011, p. 4).

A BRINCADEIRA EM SALA DE AULA

Outro aspecto teórico que destacamos a partir da prática de estágio diz respeito à importância das atividades lúdicas como promotoras de aprendizagem. Com a brincadeira a criança favorece o desenvolvimento de funções mentais superiores como memória, atenção, criatividade,

imaginação. Silva e Silva (2019) apresentam o brincar como parte da vida da criança e seu principal modo de interação com o mundo, pelo qual experimenta, se relaciona e se comunica. Trata-se, para a criança, de uma atividade constante e natural cujos efeitos sentem-se nos processos de ensino-aprendizagem formais e informais. É uma atividade predominantemente livre, criativa, que diverte e desenvolve habilidades motoras, perceptivas e cognitivas. Desde o nascimento o brincar proporciona envolvimento social com um mediador. Assim, Silva e Silva (2019) afirmam que o lúdico ultrapassa o conhecimento, a oralidade, o pensamento e o sentido, e promove uma mediação de ensino-aprendizagem, tendo efeitos importantes nas mudanças relativas ao desenvolvimento infantil.

O RELATO DE CAMPO E SUPERVISÃO

As 34 horas das atividades de estágio foram divididas entre 12 horas de supervisão, 12 de campo e 10 horas para planejamento das atividades e escrita do relatório final. As supervisões eram intercaladas com as atividades práticas e as atividades em campo foram pensadas tanto em supervisões com os grupos individualmente quanto discutidas em sala de aula com os demais grupos em supervisão coletiva de troca de experiências e reflexão.

Antes de iniciarmos a prática, a professora responsável pela disciplina informou que trabalharíamos com todas as turmas na escola e sugeriu a contação de histórias como intervenção possível. No primeiro dia de estágio, a diretora e coordenadora falaram sobre a escola e sobre suas demandas e alteramos o plano inicialmente proposto. Elas apresentaram queixas quanto à uma turma do terceiro ano (8 anos) que estaria com dificuldades no processo de alfabetização, decorrentes do período que os alunos permaneceram em casa durante a pandemia de Covid 19. Muitos não contaram com aparato tecnológico nem mediação dos pais nas atividades, fato que cabe relacionar com a realidade socioeconômica da escola.

As gestoras apresentaram uma demanda específica sobre três alunos: dois com dificuldades de aprendizagem, e um aluno diagnosticado como autista (doravante Michel) e que estava enfrentando dificuldades no processo de inclusão. A turma foi descrita como quieta e pouco participativa. A partir disso definimos que trabalharíamos somente com essa turma, reconduzindo a rota. Fomos apresentados a todas as turmas da escola e à professora do terceiro ano, que havia sido admitida naquela semana e também estava conhecendo a turma. Participamos do recreio, brincamos com as crianças e conhecemos o ambiente escolar, discutindo entre nós possibilidades de inserção. Em seguida, fomos para a sala do terceiro ano, observamos a dinâmica e tentamos identificar pontos que poderiam ser trabalhados, assim como a demarcação ou não das demandas da gestão. Percebemos como os alunos se relacionavam entre si e com os conteúdos e notamos que Michel não parecia fazer parte do grupo, não tinha professora de apoio e permanecia agitado. Quanto aos demais, vimos que os alunos apresentavam facilidade com matemática, mas que tinham dificuldade em manter atenção aos conteúdos trabalhados.

A supervisão aconteceu junto ao grupo de estágio profissional obrigatório, do quinto ano do curso, pois duas estagiárias eram supervisionadas pela mesma docente nessa escola. Foi um momento proveitoso de discussão em conjunto das estratégias de alfabetização, dificuldades de aprendizagem, além de intervenções objetivando o fortalecimento de vínculos entre os colegas aliada à inclusão.

Em nossa segunda visita desenvolvemos atividades para criar vínculos e conhecer interesses. Sugerimos uma organização em roda para que nos apresentássemos e falássemos sobre o que gostamos. O momento foi proveitoso, e a maioria das crianças falou sobre seus animais de estimação ou animais de que gostava. A fim de trabalhar e estimular a psicomotricidade fina, propusemos dobraduras e os auxiliamos, seguindo para outra atividade. Dividimos a turma em 4 grupos e era necessária a participação conjunta. Eles sorteavam números para os colegas do grupo, de modo que cada um tirava um número, que era

anotado no quadro, e formava uma conta de matemática, matéria que eles gostavam. Realizamos as operações e o resultado localizava uma letra no alfabeto, e assim cada integrante tinha como desafio escrever ou desenhar uma palavra/algo que iniciasse com esta letra.

Os alunos se mostraram interessados e percebemos como estava seu processo de alfabetização. Além disso, eles gostaram muito do fato de poderem levar suas dobraduras para casa, fruto de seu trabalho, e as utilizavam para interagir com os colegas. Michel, que neste dia já estava acompanhado de uma professora de apoio, ficou muito incomodado com o barulho e rasgou a dobradura que fizemos para ele. Ficamos frustrados e passamos a pensar em maneiras de melhor incluí-lo, assim como na possibilidade de atividades subsequentes em que as crianças não dispersassem tanto, fato que ocorreu bastante. Levamos as questões para supervisão e pensamos em uma nova proposta.

Na próxima visita ao campo, no pátio externo, apresentamos a contação de histórias. Cada um de nós contou uma história de um livro que fazia parte de uma coletânea sobre inclusão. Os alunos que escolheram os livros e utilizamos uma abordagem participativa, em que ao longo da história íamos fazendo perguntas com o objetivo de estimular a atenção e a memória, além da concentração, participação e reflexão sobre o tema. Foi um momento proveitoso e vimos nossos laços se estreitarem. Ao longo das histórias as crianças acrescentavam perguntas e fatos muito interessantes e se mantiveram atentos na maior parte do tempo. Discutimos sobre as histórias e todos acrescentavam percepções - contrariando a informação prévia de uma turma quieta e pouco participativa. A professora de apoio, em dado momento, alertou que Michel estava incomodado com o barulho e todos demonstraram empatia abaixando o tom de voz.

Em seguida, os levamos para a sala sugerindo que fizessem um desenho retratando o que mais gostaram nas histórias, que escolhessem uma que mais chamou atenção, ou alguma cena ou personagem que os cativou. Este foi um momento muito bacana em que todos ficaram

animados para desenhar, atividade que permitiu observar vários aspectos. Houve desenhos de diferentes cenas e personagens, contendo até a escrita dos nomes. Muitos criaram e recriaram várias cenas e até mesmo novas histórias relacionadas e se mostraram empolgados para mostrar e relatar o que haviam desenhado.

Propusemos a brincadeira de morto vivo, objetivando um momento de descontração e de observação de processos atencionais. Os alunos engajaram de maneira ativa e ficaram muito contentes com a brincadeira, demonstrando vontade de narrar o jogo. Ajudamos com o revezamento dos que tinham esse interesse, percebendo o desenvolvimento de aspectos como habilidades sociais, liderança e fortalecimento de vínculos conosco e com os colegas. No panorama geral, saímos muito motivados, principalmente pela aproximação com as crianças e Michel.

Na supervisão, relatamos os resultados das atividades e conversamos sobre opções para a última ida a campo. Discutimos a proposta de exibir um filme seguido de discussão e despedida. Levamos as crianças para a sala de vídeo e preparamos tapetes no chão, também distribuimos um pacote de pipoca para cada uma e realizamos uma breve conversa, explicando a atividade. As crianças ficaram animadas e ficaram próximas dos colegas com quem tinham mais afinidade. Ao longo do filme houve momentos em que conversaram brevemente sobre algum fato da história e se mantiveram interessados, principalmente em momentos de tensão, nos quais pediam silêncio aos colegas e se mantinham concentrados. Elas relataram que gostaram muito, e seguiram empolgadas para o recreio.

Ao retornarem para sala, sugerimos conversar sobre o filme, e eles trouxeram percepções e pontos que mais gostaram. Fizemos uma rodada de perguntas retomando alguns pontos como nome dos personagens, cenas periféricas e características gerais, a fim de perceber aspectos atencionais, de memória e percepção. Também questionamos sobre o que tinham aprendido com o filme, e muitos relataram a importância da amizade. Assim, foi promovido um momento de reflexão e por meio de perguntas estimulamos a pensarem sobre questões que mais perpassam

o filme, como a importância do respeito pela diferença, e também pelo tempo um do outro. A discussão foi bem produtiva e as crianças se mostraram participativas e interessadas.

Em sequência, entregamos moldes de máscaras (que confeccionamos previamente), e sugerimos que eles enfeitassem livremente, escolhendo um personagem favorito. Algumas utilizaram os dois lados do molde com personagens diferentes. Eles também utilizaram de lápis de cor e cola glitter, afoitos para nos mostrar o que produziram e nos contar sobre seus interesses. À medida que iam finalizando, os auxiliamos a colocar varetas para prender as máscaras, e eles utilizavam delas para brincar. Percebemos uma vinculação muito forte conosco, carregada de demonstrações de afeto, abraços e momentos de partilha, o que nos deixou muito realizados.

Em seguida fizemos uma roda e perguntamos se eles lembravam de tudo que havíamos feito e do que mais gostaram. Diversos elementos, até mesmo da nossa primeira intervenção foram trazidos, e ficamos empolgados com a maneira com que eles aderiram. Em seguida explicamos que era nosso último dia, e cada um de nós falou sobre o quanto gostou de conhecê-los e do trabalho ali realizado. Nesse momento eles ficaram sérios, mas lidaram bem com a despedida, afirmando que iriam nos visitar e que podemos ir visitá-los. Para finalizar eles pediram que brincássemos novamente de morto-vivo, já que gostaram muito da brincadeira. Desta maneira, com nossa mediação eles se organizaram entre si para brincar, e pudemos desenvolver um momento de descontração e afeto muito importante, sendo abraçados em despedida.

A TEORIA ENCONTRA A PRÁTICA E VICE-VERSA

Para além dos autores já mencionados, buscamos refletir sobre o papel do psicólogo inserido no ambiente escolar. Para isso, utilizamos desta reflexão aliada aos problemas de ensino-aprendizagem que foram apresentados, além de uma busca pelo fortalecimento de vínculos entre os alunos com vistas a inclusão das crianças com necessidades espe-

ciais. O papel do psicólogo na escola vai além da relação direta com as crianças, e ocupa uma função de mediador, buscando promover espaços de comunicação, possibilitando o desenvolvimento de alternativas em conjunto. Nossa atuação se deu mais diretamente com as crianças em consonância às discussões realizadas entre a coordenação e nosso grupo.

Um dos objetivos centrais foi conhecer os alunos e a realidade em que estavam inseridos, promovendo espaços de troca e descoberta de temas de interesse, balizas para a prática. Partindo das demandas iniciais, mas buscando uma visão ampla das situações apresentadas, tentamos alcançar as diferentes esferas do que foi relatado de maneira relacional. Deste modo, levando em conta as contribuições de Melo *et al.* (2020), o intento das atividades foi favorecer a prática de formas de aprendizagem que levassem em conta a realidade sociocultural e a vivência dos alunos, seus diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem e, para isso, o planejamento se deu em torno de instrumentos que favorecem o cumprimento dos objetivos traçados para esta prática de estágio.

Nosso foco não se guiou pelas dificuldades, mas sim por formas possíveis de superação destas, sem exigir um desempenho comparativo. Salienta-se, que o processo de alfabetização é amplo e está para além da apropriação dos processos de leitura e escrita, atuando como importante instrumento para aquisição do produto cultural acumulado pela humanidade. É evidente o papel da alfabetização na promoção da inserção comunitária, de maneira mais ativa e consciente (SANTOS, *et al.*). Levando isso em conta, destaca-se a atividade realizada em que a classe foi dividida em grupos de escrita ou desenho, assim como os espaços subsequentes às atividades em grupos menores, em que a classe voltava a se reunir para o debate, em que todas as opiniões e considerações das crianças eram levadas em conta, construindo o conhecimento de maneira coletiva.

Buscamos conhecer a realidade social e subjetiva das crianças e conhecer seus interesses, que operaram como estimuladores do processo ensino-aprendizagem nas intervenções. Para pensá-las, levamos muito em conta como se processa, para a teoria histórico-cultural, o

desenvolvimento das funções mentais superiores, tais como memória e atenção, que foram trabalhadas de forma prioritária, cuja ênfase se deu sobre uso da linguagem, seja ela oral ou até mesmo representacional, como pudemos destacar na atividade em que as crianças produziram máscaras e desenhos. (LEITE *et al.*, 2009)

A atividade de contação de histórias foi feita de forma estimulante e participativa. Utilizamos da atuação, entonações de voz, expressões faciais, e também a utilização do fantoche, como recurso lúdico, que fazia perguntas às crianças, incentivando-as a manifestarem suas percepções, favorecendo o desenvolvimento da atenção, da memória e da capacidade relacional e representativa. Neder *et al.* (2009), apontam o papel da contação de histórias na estimulação da imaginação e desenvolvimento das habilidades cognitivas, além de servir como ponto de partida para a introdução de variados assuntos, dentre os quais, temas pedagógicos, como foi o caso da inclusão.

Acreditamos que as atividades contribuíram para o processo ensino-aprendizagem (o deles e o nosso), em que o tempo de cada sujeito deve ser respeitado. A Psicologia tem grandes contribuições a esse respeito porque ressalta o papel deste processo como propiciador do desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social (SANTOS, *et al.*). Nos processos mediados que desenvolvemos vivenciamos uma convivência singular, afetiva e potente, almejando uma contribuição à constituição subjetiva das crianças como seres implicados, empáticos, atuantes na vida social e na construção do processo de conhecimento e de relação com o outro.

AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de estágio básico supervisionado na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem permitiu vislumbrar aspectos da prática profissional do psicólogo educacional em que as demandas se apresentaram, se explicitaram e se atualizaram no decorrer do processo de intervenção. A recepção das crianças ao grupo de estagiários

e o engajamento nas atividades propostas foram marcantes, aspecto positivo que permitiu a vivência dos efeitos da aproximação entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal como um potencial de grande dimensão que se abre quando o processo de ensino-aprendizagem leva em conta a interação das crianças com os educadores, entre si e com sua realidade sociocultural. Notamos uma evolução satisfatória em todas as crianças, que se mostraram participativas, animadas e instigadas pelas propostas realizadas.

Confirmamos que o vínculo é favorecido por práticas lúdicas e que envolvam mais o ser social delas em sala de aula e, principalmente, que estimulem a cooperação da turma, com vistas à integração e participação de todas, tendo por consequência, o engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto diz respeito ao fato de que nosso grupo foi muito bem recebido pela instituição que, além de explicitar as demandas, confiaram no trabalho proposto dando suporte e apoio tanto em relação a materiais para as atividades quanto em questões relativas ao espaço físico

A compreensão que essa prática de estágio permite antever é que teoria e prática não se articulam naturalmente, mas sim por meio de um processo e da abertura à adaptação das perspectivas prévias e das opiniões individuais e deve levar em conta a realidade das situações vivenciadas na instituição educacional. Destaca-se aqui a relevância da materialidade para favorecer as práticas de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de diferentes recursos, principalmente os que envolvem a interação social e que levam em conta a realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

CONSELHO SETORIAL DO SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE. Resolução nº 46, de 29 de agosto de 2018. Aprova o Regulamento Geral dos Estágios Básicos e de Formação Profissional do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO. **Unicentro**, Irati, 29 de ago. 2018. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/depsi/wp-content/uploads/sites/57/2020/10/ATUALIZADO-2019-Regulamento-de-Estagio-Supervisionado-do-Curso-de-Psicologia.pdf>.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. **A Aprendizagem na Concepção Histórico Cultural**. Umuarama: Akrópolis, v. 17, n. 4, p. 203- 210, out./dez. 2009.

NEDER, D.; ALMEIDA, E.; CUNHA, L.; FERNANDES, L.; CASTRO, T.; ALMEIDA, T.; SANT'ANNA, V. Importância da Contação de Histórias como Prática Educativa no Cotidiano Escolar. **Pedagogia em Ação**, Pedagogia em Ação, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan./jun. 2009.

SANTOS, Maria de F^a dos; LOVO, Nágila; Rita Coelho, FANTUCCI, Waldemir J^o; MACHADO, Beatriz. **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA ESCOLA**. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_24_1364871202.pdf>

SILVA R. Q, SILVA E. S. **O brincar para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil**. Editora Realize. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID12262_25092019233239.pdf >. Acesso em: 27 abr. 2022.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SOBRE O ORGANIZADOR

JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA

Pós-doutorando em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP); Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Psicólogo (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Pedagogo (Universidade Braz Cubas), Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (CFP), Especialista em Neuropsicologia (Faveni); Especialista em Gestão Escolar (Faveni). Atualmente atua como Diretor do Ensino Médio de um grande Colégio particular de São Paulo.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagens psicodramáticas 67
Análise existencial 5, 8, 95, 96, 105
Aspectos intrapsicológicos 55, 56, 60
Aulas de matemática 5, 7, 75, 77
Autoconhecimento 5, 8, 95, 98
Autodistanciamento 107
Automutilação 5, 7, 43, 48-50, 53, 64

B

Bullying 39

C

Comportamentos viciantes 10
Conferência de Direitos Humanos 87
Controle social 36
Círculo hermenêutico 106

D

Dependência da internet e de jogos 11
Dependência digital 5, 7, 9-12, 14, 15
Desconstrução do preconceito 70
Desenvolvimento proximal 111, 121
Desenvolvimento real 111, 121
Discriminação 36, 68, 88
Discurso capitalista 48, 51
Discurso do mestre 44-49, 51
Discurso do psicanalista 47
Dispositivos digitais 9, 12, 14, 15

E

Educação de jovens e adultos 7, 19, 21, 22, 30
Emoções negativas 62, 65-67, 70
Empoderamento do indivíduo 70
Enfrentamento ao preconceito 60, 69-71
Enfrentamento à violência 56, 67, 69, 70, 72
Entrelace da psicologia com a educação 5, 7, 31
Epoché 99
Escolha profissional 5, 8, 95, 101, 102, 104
Estratégias híbridas e heterodoxas 68
Existência autêntica 100

Experiência de Aprendizagem Mediada 38
Experiências imersivas 68
Expressões de violência 39, 65, 70

F

Fatores neurobiológicos 10
Formação do preconceito 64, 69
Formação em psicologia 5, 7, 19, 40
Formação inicial e continuada 36

H

Heidegger 100

I

Influência das emoções 68, 70
Integridade psicológica e física 86
Interações sociais 33, 67

L

Leituras da realidade 21
Logoterapia 5, 8, 95, 96, 103-105, 108

M

Mediação 41, 73, 110-112, 114, 118
Metáforas como instrumentos 5, 8, 95
Ministério da Saúde 30, 86, 92
Métodos pedagógicos 36

N

Nações Unidas 87
Neuropsicologia 81, 82, 123
Normas sociais 64

O

Organização Mundial da Saúde 78, 88

P

Paulo Freire 21, 31, 34
Pedagogia do Oprimido 21, 30
Pensamentos automáticos 58, 59, 61, 62, 67
Planilha eletrônica excel 5, 7, 75, 79
Políticas públicas 12, 15, 20, 25, 31, 35, 41, 76, 83
Privação arbitrária da liberdade 87, 88
Processo de ensino aprendizagem 8, 109
Processos intrapsicológicos 56-58, 60, 69
Projeto ALFAEDUCAR 38
Projeto AME 40
Projeto Superação 40

Prática de estágio 5, 8, 24, 109, 112, 113, 119-121
Pseudo discurso 48
Psicanálise lacaniana 5, 7, 43, 51
Psicologia Escolar 19, 33, 34, 42, 109, 120, 123
Psicologia aplicada 5, 7, 75
Psicologia cultural 5, 7, 55-57, 59, 60, 62, 66, 68-70, 72
Psicologia histórico-cultural 5, 8, 109-111
Psicologia na Educação 31, 33, 41

Q

Qualificação dos professores 36

R

Recurso pedagógico inclusivo 5, 7, 75

Relações íntimas 5, 7, 85, 91

S

Sociogênese de crenças 58

T

Tecnologias digitais 91

Teoria Cognitivo-Comportamental 5, 7, 55, 58, 69

Teoria histórico-cultural 110, 119

Transtorno de Jogos de Internet 14

Técnicas psicológicas clínicas 68

V

Violência conjugal 86, 87, 91, 94

Violência contra a mulher 86-88, 91

Violência doméstica 86-90, 92

Violência física 64, 85, 87, 89, 90, 92

Violência intrafamiliar 86-88, 92

Violência moral 90

Violência patrimonial 89

Violência psicológica 89, 90

Violência sexual 89, 91

Vygotsky 110, 111

Z

Zona de desenvolvimento potencial 111

ISBN 978-65-5368-348-8



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br